



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

## **La evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterio de desempeño.**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Educación General Básica.

### **Autores:**

Marcos Emanuel Arízaga Huayllazaca

CI: 0150674984

**Correo Electrónico:** marcosarzaga@yahoo.es

Adriana Belén Brito Patiño

CI: 0105530315

**Correo Electrónico:** adrianafesita@gmail.com

### **Director:**

Mgr. Freddy Patricio Cabrera Ortiz

CI: 0102257177

**Cuenca- Ecuador**

22 de febrero de 2021



## RESUMEN

Desde esta investigación bibliográfica se pretende enfatizar en el importante papel que desempeña la evaluación en la educación ecuatoriana como pieza clave que llena de sentido y utilidad a lo que se aprende, mediante la adquisición y dominio de destrezas por parte de los estudiantes. En este sentido, la presente monografía se enfoca en exponer aspectos esenciales de dos categorías evaluativas: la evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterios de desempeño; para ello, como punto de partida, se analiza el especto histórico de la evaluación, abarcando su cronología, acepciones y características de acuerdo a los distintos modelos pedagógicos; asimismo, se explicitan las bases constructivistas que configuran qué se entiende por evaluación, en concordancia con la propuesta educativa del currículo ecuatoriano, organizado en destrezas con tintes constructivistas. Dentro de los postulados constructivistas de la evaluación, se concibe a la evaluación auténtica como una opción viable para evaluar el desempeño estudiantil, pues otorga relevancia al “saber hacer” dentro de contextos de la vida real, a través de la implementación de una variedad de técnicas e instrumentos evaluativos. Por lo tanto, la evaluación auténtica, constituye un modelo óptimo para evaluar las destrezas con criterios de desempeño, planteadas en el programa educativo ecuatoriano, ya que relaciona armoniosamente el “saber hacer” del educando con su entorno cercano.

**Palabras claves:** Evaluación. Evaluación auténtica. Destrezas con criterios de desempeño. Instrumentos. Situaciones reales.



## ABSTRACT

From this bibliographical research it is intended to emphasize the important role that evaluation plays in Ecuadorian education as a key piece that fills what is learned with meaning and usefulness, through the acquisition and mastery of skills by students. In this sense, this monograph focuses on exposing essential aspects of two evaluation categories: authentic evaluation and the evaluation of skills with performance criteria; For this, as a starting point, the historical aspect of the evaluation is analyzed, covering its chronology, meanings and characteristics according to the different pedagogical models; Likewise, the constructivist bases that configure what is understood by evaluation are made explicit, in accordance with the educational proposal of the Ecuadorian curriculum, organized in skills with constructivist overtones. Within the constructivist postulates of evaluation, authentic evaluation is conceived as a viable option to evaluate student performance, as it gives relevance to "know-how" within real-life contexts, through the implementation of a variety of evaluation techniques and instruments. Therefore, the authentic evaluation constitutes an optimal model to evaluate the skills with performance criteria, raised in the Ecuadorian educational program, since it harmoniously relates the "know-how" of the student with their close environment.

**Keywords:** Evaluation. Authentic assessment. Skills with performance criteria. Instruments. Real situations.



## ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	15
II. ANTECEDENTES	18
III. CONSIDERACIONES GENERALES	26
1. CAPÍTULO: EVALUACIÓN AUTÉNTICA	29
1.1 BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN	29
1.1.1 La evaluación en el transcurso de la historia humana	29
1.1.2 Período pre-tyleriano	31
1.1.3 Período Tyleriano	32
1.1.4 Período de la inocencia	33
1.1.5 Período del realismo	34
1.1.6 Período del profesionalismo	35
1.1.7 Período de autoevaluación	36
1.2 LA EVALUACIÓN DESDE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS	40
1.2.1 Modelo pedagógico tradicional	40
1.2.2 Modelo pedagógico conductista	40
1.2.3 Modelo constructivista	40
1.2.4 Modelo socio –crítico	41
1.3 EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	41
1.4 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA	44
1.4.1 Elementos de la evaluación que condicionan la autenticidad:	47
1.4.2 Cómo plantear criterios e indicadores de logro en el marco de la evaluación auténtica	48
1.5 COMPETENCIAS DEL DOCENTE FRENTE A LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA	50
1.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA	52
1.7 MECANISMOS PARA EVALUAR LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES	53
2. CAPÍTULO: EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	57



2.1 HISTORIA DE LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO EN EL ECUADOR	57
2.1.2 Actualización y fortalecimiento curricular	60
2.1.3 Ajuste Curricular 2016	63
2.2 LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	66
2.3 CARACTERÍSTICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	69
2.3.1 Selección del objeto a ser evaluado	70
2.3.2 Definición de la finalidad de la evaluación	70
2.3.3 Establecimiento de los criterios de evaluación	71
2.3.4 Formulación de los indicadores de evaluación	72
2.3.5 Registro de la información producida por los estudiantes, a través de las técnicas e instrumentos	72
2.3.6 Análisis e interpretación para la emisión de juicios de valor	74
2.3.7 Elaboración de informes para compartir los resultados obtenidos	76
2.3.8 Toma de decisiones para potenciar el proceso de aprendizaje	76
3. CAPÍTULO: RELACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y LA EVALUACIÓN DE DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO.	78
3.1 LA PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA PARA EVALUAR DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO.	78
3.2 LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y SU VINCULO CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE D.C.D	81
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA.	88
3.3.1 La observación de las actividades realizadas por los alumnos	89
3.3.2 El portafolio	90
3.3.3 Evaluación del desempeño	92
IV. CONCLUSIONES:	95
V. RECOMENDACIONES	98
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Evolución del concepto de evaluación.....	38
Figura 2 Técnicas e instrumentos de evaluación.....	53
Figura 3 Autoevaluación del alumno mediante rúbricas.....	55



## Universidad de Cuenca

Figura 4¿Cómo plantear destrezas con criterios de desempeño? .....	67
Figura 5 Registro de dominio de destrezas en el área de Lengua y Literatura del subnivel de Básica Elemental .....	75



### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Yo, Marcos Emanuel Arízaga Huayllazaca, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterio de desempeño", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de febrero de 2021

Marcos Emanuel Arízaga Huayllazaca

C.I.: 0150674984





Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Adriana Belén Brito Patiño, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterio de desempeño", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de febrero de 2021

Adriana Belén Brito Patiño

0105530315





### Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Marcos Emanuel Arízaga Huayllazaca, autor del trabajo de titulación "La evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterio de desempeño" certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 22 de febrero de 2021

A handwritten signature in blue ink, reading "Marcos Arízaga", is written over a horizontal line.

Marcos Emanuel Arízaga Huayllazaca

C.I: 0150674984



### Cláusula de Propiedad Intelectual

Adriana Belén Brito Patiño, autor/a del trabajo de titulación "La evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterio de desempeño", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 22 de febrero de 2021

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Adriana Brito", is written over a horizontal line.

Adriana Belén Brito Patiño

0105530315



## AGRADECIMIENTO

Deseo retribuir mediante este sincero agradecimiento el inmenso soporte emocional, mental y físico que he sentido de Dios hacia este servidor, durante los momentos complicados de estrés, pero también en los de lucidez y claridad que me han permitido incursionar en este trabajo con amor, dedicación y cariño, por tratarse de una de las metas más marcadas de mi vida.

De forma muy especial quiero corresponder por la paciencia, el cuidado y la atención a mi padre Marcos Arízaga y a mi madre Cesilia Huayllazaca quienes han sido los pilares de mi vida, quienes me han inculcado valores y normas que hoy en día me son útiles, quienes creen en mí incondicionalmente, ya que por ellos he podido disponer de un tiempo y un espacio del que quizá no muchos disponen.

Quiero extender un agradecimiento general al profesorado de la Universidad de Cuenca, y de manera particular a las docentes Mónica Cordero, Gabriela Aguilar y Anita Ochoa, quienes supieron cultivar un profundo sentido de responsabilidad, pasión y admiración hacia la pedagogía y a la delicada tarea de enseñar; y desde luego al Mg. Freddy Cabrera por orientar el camino de esta investigación con su vasta experiencia.

A mi compañera de estudio Adriana Brito, y mi persona quienes con esfuerzo y esmero hemos puesto en marcha este trabajo de investigación, gracias por tu amistad y paciencia.

Marcos Arízaga.



## DEDICATORIA

Dedico este presente a mis padres quienes con mucho esfuerzo me han abierto un camino de posibilidades, y quienes me han enseñado a ser la persona que soy hoy en día, valoro la humildad, la bondad, la sabiduría, la lealtad... que encubren, y por ello han sido mi fuente de inspiración en todo momento.

A mis hermanos con quienes mantengo un profundo apego y a quienes protegería absolutamente, gracias por su sinceridad y apoyo.

A los maestros que depositaron su confianza en mí, quienes, con sus palabras llenas de sapiencia, restauraron mi sensibilidad frente a las diferentes situaciones que ocurren en el mundo y mis ánimos para seguir en este arduo sendero que llamamos vida, como un agente de cambio frente a todas las injusticias que suceden en nuestro entorno, para llegar a construir esa sociedad utópica de ensueño.

Este trabajo recoge un gran esfuerzo y por ello lo quiero dedicar a mi futuro yo, como una forma de expresar el inmenso cariño propio y el trabajo duro que siempre requiere conseguir nuestras metas, desde lo más recóndito de mi ser te imploro que nunca te rindas en este duro camino que te has propuesto conseguir y afrontes con valentía los momentos difíciles, recuerda que al final del día te tienes a ti mismo y eso nadie te lo puede quitar.

Marcos Arízaga



## AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Dios por darme la capacidad, la sabiduría, la paciencia y sobre todo la fortaleza para llegar a este punto de mi vida estudiantil y cumplir uno de mis más grandes sueños.

A mis hijos Danna y Matías porque ellos me inspiraron para salir adelante y no rendirme en el camino, de igual manera a mi esposo Leonardo Salazar por su amor y por ser mi apoyo en mi debilidad. Agradezco infinitamente a mis padres Teresa Patiño y Miguel Brito, a mis tres hermanos y toda mi familia que siempre supieron brindarme su apoyo cuando más lo necesitaba.

Agradezco a la Universidad de Cuenca por brindarme una educación que me servirá tanto en mi vida personal como profesional.

Del mismo modo, quiero extender mi agradecimiento a mis profesores de la carrera que siempre supieron impartir sus clases con dedicación y entrega. Además, quiero agradecerles por compartirnos sus conocimientos, habilidades, experiencias y vivencias en las aulas, sé que me servirá mucho para mi vida profesional. De manera especial quiero agradecer al Mg. Freddy Cabrera por brindarnos sus conocimientos, su paciencia y sobre todo, el tiempo durante el desarrollo de la monografía. Y finalmente quiero agradecer a mi compañero de monografía Marcos Arízaga por la comprensión, paciencia, amistad, esfuerzo y dedicación que le puso en todo este proceso.

Adriana Brito



## DEDICATORIA

Quiero dedicar esta monografía a mis mayores inspiraciones Danna, Matías y Leonardo, por brindarme todo su amor, comprensión y confianza en todo el trayecto de este camino.

También quiero dedicar este trabajo a mis padres, especialmente a mi querida madre Teresa Patiño, quien con mucho esfuerzo y trabajo supo brindarme su apoyo para no rendirme y cumplir con mi anhelado sueño.

A mis tres hermanos por su apoyo, su amor y comprensión cuando más lo necesitaba. Este trabajo también está dedicado a mi tía Fernanda Patiño quién ha sabido ser como mi segunda madre, guiarme en el camino y brindarme todo su cariño y apoyo. Y finalmente a mi toda mi familia porque sin el granito de arena de cada uno de ellos no hubiera logrado alcanzar esta meta importante en mi vida.

Adriana Brito



## I. INTRODUCCIÓN

En el Ecuador, desde el año 1996, a partir de la Reforma Curricular Consensuada, la currícula nacional incluye el desarrollo de destrezas para la educación básica y bachillerato, propuesta que se ha mantenido hasta la actualidad, con importantes ajustes como la incorporación del contenido y del criterio de desempeño en la destreza, que a partir del 2010 pasó a denominarse “destreza con criterio de desempeño”, de tal forma que se agrupan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un solo elemento.

El desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en el aula, como en todo proceso de cambio, significó más de una complicación para los docentes, tal es el caso de su evaluación, pues si dirigimos la mirada a las aulas, aun se puede evidenciar, en gran medida, el uso de las pruebas de lápiz y papel como herramienta privilegiada por los docentes para la evaluación, en donde prima el conocimiento memorístico y como consecuencia los resultados obtenidos, muchas veces, no reflejan el nivel de adquisición y dominio de una destreza.

Algunos de los efectos de las situaciones antes mencionadas, tienen que ver con que varios estudiantes logran el pase de año sin desarrollar los aprendizajes planificados, lo que seguramente romperá la cadena secuencial planificada para sus años posteriores, forjándose de esta manera una barrera insuperable que deviene en un estado de apatía del estudiante frente al proceso de aprendizaje; por otro lado, los docentes, muchas veces no saben como resolver el problema y los vacíos conceptuales en los estudiantes se extienden a lo largo de la formación académica impidiendo la adquisición de habilidades más complejas, es decir se vuelven un límite para el aprendizaje.

Como respuesta ante el problema en la evaluación de las destrezas con criterios de desempeño, surgen alternativas, una de ellas es la evaluación auténtica, categoría evaluativa que guía esta investigación. Esta categoría constituye un enfoque que puede ser más oportuno a la hora de evaluar las destrezas, pues mantiene coherencia con la enseñanza de las destrezas como un “saber hacer” o habilidad; así lo explican Vallejo y Molina (2014), quienes exponen que este modelo alternativo de evaluación “destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real” (p. 15). Es esta cercanía con la realidad la que provee el factor de autenticidad a la evaluación y que logra cautivar el interés del estudiante.

Esta alternativa en evaluación nos remite a otra de las categorías de esta investigación, relacionada con la evaluación de destrezas con criterios de desempeño, para lo cual se precisa





de ciertas características para asegurar un proceso sistemático y justo; entre ellas el planteamiento de criterios e indicadores de evaluación y el uso de una variedad de técnicas e instrumentos adecuados para recoger información sobre el nivel de adquisición de una o varias destrezas específicas. Estos insumos van a permitir tomar decisiones orientadas a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras exponer las dos categorías de estudio de este trabajo, el objetivo que se plantea en esta investigación es validar el modelo de evaluación auténtica como una alternativa pertinente para evaluar las destrezas con criterios de desempeño. Para la consecución de este objetivo se ha realizado la búsqueda, revisión y análisis de una serie de documentos bibliográficos sobre la evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterios de desempeño. La selección de los subtemas de cada categoría está ligada al análisis y reflexión sobre los antecedentes encontrados a nivel regional, nacional y local sobre el tema que concierne a esta investigación. Además, en el apartado de consideraciones generales se ha establecido desde qué postura o posicionamiento teórico se va a mirar a la evaluación auténtica y a la evaluación de destrezas. A continuación, se presenta la investigación organizada en tres capítulos.

En el primer capítulo se ha llevado a cabo una reseña histórica de los cambios conceptuales por los que ha transitado el término evaluación, a través de diferentes períodos organizados de forma cronológica; posteriormente, se puntualiza cómo se concibe la evaluación en los diferentes modelos pedagógicos, haciendo énfasis en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el constructivismo; finalmente, se conceptualiza a la evaluación auténtica y se perfilan ciertas características docentes que permiten mayor concreción de la evaluación, mediante la aplicación de un grupo de técnicas, instrumentos y mecanismos propios del modelo auténtico de evaluación.

El segundo capítulo, realiza un seguimiento de las últimas reformas educativas del Ecuador que permiten comprender el distinto significado que han ido adquiriendo las destrezas, este análisis ha permitido conceptualizar qué son las destrezas con criterios de desempeño y describir los lineamientos para evaluar destrezas desde el paradigma constructivista, que orienta al currículo ecuatoriano, estos últimos vuelven al proceso sistemático y riguroso.

En el tercer capítulo, se ha planteado un análisis de la pertinencia de la evaluación auténtica para evaluar destrezas con criterios de desempeño y se detallan un conjunto de



## Universidad de Cuenca

técnicas e instrumentos de esta tipología evaluativa que van a facilitar la evaluación de las destrezas en situaciones reales.

La investigación concluye en que, la evaluación auténtica es de utilidad para evaluar destrezas, ya que el planteamiento de situaciones auténticas de la vida real para evaluar las destrezas con criterios de desempeño se vuelve un reflejo más fidedigno del dominio de éstas.

Del mismo modo, desde el presente estudio se invita al cuestionamiento sobre la evaluación y se fomenta la comprensión de la evaluación auténtica como una mejor ruta para evaluar realmente la adquisición de las destrezas. Como último punto, está presente la intención de propiciar en el lector el análisis y cuestionamiento acerca de la evaluación como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que por tanto debe guardar coherencia con el mismo.



## II. ANTECEDENTES

La presente investigación bibliográfica busca llevar a cabo un acercamiento a la evaluación auténtica, sus características e instrumentos, y a la evaluación de destrezas con criterios de desempeño, que se ejecuta en las escuelas del contexto ecuatoriano, con el fin de demostrar la pertinencia de la propuesta que sugiere la evaluación auténtica en el ejercicio de evaluar las destrezas, es por ello que resulta de gran utilidad recoger las investigaciones y estudios que se han realizado sobre estas categorías de la evaluación, para ello se ha dispuesto de un conjunto de estudios a nivel regional, nacional y local, que serán los que otorguen un sustento teórico- práctico y de los que se obtendrá los aportes para nuestro tema.

El primer aporte recogido es el de Díaz (2008) en su tesis de Masterado del año 2008 titulado “La evaluación auténtica y su relación con el rendimiento académico”. El estudio nace del interés de determinar si existe relación entre evaluación auténtica y mejoramiento del rendimiento académico, aludiendo a la propuesta de pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículo. Con este propósito se empleó un programa de intervención para determinar la efectividad del modelo de evaluación auténtica, con una duración de tres meses, que tuvo lugar en la escuela José Trinidad Reyes, perteneciente a la ciudad Tegucigalpa ubicada en Honduras, en el estudio se manejaron dos grupos (g. control y g. experimental) distribuidos al azar, que comparten el mismo grado, y siendo el grupo experimental en el que se realizó la intervención, los resultados fueron que el grupo experimental alcanzó un mayor rendimiento que el grupo control.

En cuanto a la aplicación del modelo de evaluación auténtica, los hallazgos fueron que la manera de aprender del sujeto es más importante que lo que aprende porque conocer el modo de aprender permite tomar acción sobre el aprendizaje del alumno, y capacita al alumno para seguir aprendiendo constantemente. En cuanto a los datos obtenidos, la autora menciona que el programa de intervención logró probar la efectividad de la evaluación auténtica en el mejoramiento del rendimiento académico, lo que le permite expresar que la evaluación es una fuente de información sobre el rendimiento que es de utilidad tanto para el docente como para los alumnos. Finalmente, se recomienda que las formas de evaluar sean entendidas como un proceso específico que proponga procedimientos y estrategias desde una mirada que incentive competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que tengan el fin de causar consciencia del acto educativo.



El aporte del trabajo revisado anteriormente para la presente investigación se encuentra en el carácter retroalimentador que se le adjudica a la evaluación como una manera de influir en el aprendizaje de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales desde la información del rendimiento de los estudiantes que provee la evaluación.

Por otro lado, en Colombia, se encontró un trabajo que aporta para la presente investigación, que fue efectuado por Andrade (2015) para optar por el título de magíster en Educación, el trabajo se titula “El portafolio de aprendizaje para la evaluación auténtica en cuarto grado de Ciencias Naturales en la institución educativa Reyes Umaña sede 4 de Ibagué Tolima”, esta investigación busca determinar la influencia del portafolio de aprendizaje como instrumento de evaluación auténtica en el área de Ciencias Naturales y plantea el desarrollo de: competencias cognitivas (aprender a aprender); competencias procedimentales (saber hacer) y competencias actitudinales (ser y estar) en los estudiantes, esta investigación surgió con el propósito de problematizar la evaluación, ya que existe una falta de fundamentación que reduce la idea de evaluación a una medición de capacidades temporales, entonces buscando el desarrollo de la personalidad integral y un espíritu formativo del aprendizaje del estudiante, se propuso el uso del portafolio como instrumento de evaluación cualitativa, ya que permite documentar de forma organizada la evaluación, es un reflejo fiel de la enseñanza, promueve la participación activa del estudiante creando una interacción continua entre ambos actores, permite que exista una retroalimentación positiva y le confiere seguridad y validez a la evaluación.

Los resultados de la intervención fueron que la aplicación del portafolio como un medio para la consecución del aprendizaje logró desarrollar las capacidades de análisis, búsqueda, selección, estructuración, reflexión y creatividad, que al entrar en juego permitían identificar al docente, a través de una evaluación real, los rasgos de aprendizaje a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en los estudiantes, además se pudo detectar un mayor grado de consciencia sobre los progresos y evolución del aprendizaje de los estudiantes, de manera que existió reflexión sobre el aprendizaje, se establecieron vínculos entre la teoría y la práctica, se fomentaron actitudes de responsabilidad para con su aprendizaje.

La flexibilidad del portafolio permitió que la curiosidad pueda tener lugar en el aprendizaje y esto favoreció a la motivación, por otro lado, se registró un mayor acercamiento entre los actores que posibilitó una adecuada transposición de los contenidos tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes. Los resultados de aplicación de la rúbrica



permitieron a los estudiantes conseguir una adquisición de actitudes y destrezas favorables para sus procesos de aprendizaje, pues implican la reflexión sobre el proceso llevado a cabo.

Este estudio, con el uso del portafolio en el marco de la evaluación auténtica sirve de fundamento para abordar el portafolio como técnica de evaluación en esta investigación, ya que a más de no causar presión en contraste con la evaluación tradicional y ser percibido con mayor confianza, es útil para el desarrollo de habilidades o destrezas que entran en juego en su elaboración, de modo que, aplicándolo como una técnica de evaluación auténtica, se obtiene una verdadera evidencia de los rasgos de aprendizaje a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, la que no solo es percibida por el docente sino por los estudiantes que se vuelven conscientes de sus progresos.

Del mismo modo, otro de los trabajos recogidos es el de Guzmán y Ortiz (2019) quienes en su estudio exploratorio titulado: “La evaluación auténtica como una alternativa para mejorar el rendimiento académico”, se plantean identificar si desde las percepciones de docentes y estudiantes de quinto de básica, se desarrolla un sistema de evaluación acorde a los principios y características del modelo de evaluación auténtica, cabe destacar que esta institución ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia, promueve programas educativos con metodologías flexibles. Para el estudio se utilizó la investigación transversal y el diseño de investigación de campo que permitió el contacto directo entre los actores y la aplicación de instrumentos para la recolección de información, esto permitió obtener la información directamente en el contexto natural o socioeducativo para identificar la evaluación auténtica.

Los resultados de este estudio fueron que los docentes no proporcionan una explicación previa de los criterios que se emplearán para la evaluación, cuando en la evaluación auténtica se sugiere que sean socializados con los estudiantes para que sepan con anterioridad lo que será evaluado, esta situación les permite a las autoras del mencionado estudio exploratorio concluir que en la institución existe una evaluación por contenidos y sumativa donde prima la evaluación de contenidos conceptuales y no se elaboran criterios para valorar las actitudes de los estudiantes, las autoras consideran que lo que impide el desarrollo de la evaluación auténtica es el desconocimiento de la metodología y de la evaluación por competencias, por ello sugieren diseñar instrumentos de evaluación auténtica pertinentes y coherentes para obtener información que contribuya a fortalecer el rendimiento académico, por otra parte recomiendan que se promueva la participación activa y el trabajo cooperativo de modo que sean partícipes de su propio proceso de evaluación.



El aporte de este trabajo para la presente investigación bibliográfica radica en el papel fundamental que se le asigna al docente en la aplicación de la evaluación auténtica, quien es pieza clave para su funcionamiento, puesto que la práctica adecuada de este tipo de evaluación viene acompañada de un sustento teórico constructivista y de un cuerpo de habilidades del docente que le permitirán plantear de forma adecuada los criterios de acuerdo a las actividades y realizar los cambios necesarios sobre el proceso, rescatando la función formativa y pedagógica de la evaluación, caso contrario la evaluación auténtica quedará relevada a un discurso mal llevado e inconsistente con la práctica.

A nivel del Ecuador, en lo concerniente a investigaciones sobre evaluación auténtica y evaluación de destrezas, sale a la luz el estudio de Vaca (2015), quien en su tesis “Diseño de una estrategia de evaluación auténtica en el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en preparatoria de la Educación General Básica” ejecutada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, implementó una estrategia de evaluación auténtica, en la escuela la Inmaculada, como un instrumento para el desarrollo del infante en todos sus aspectos y destrezas que son la expresión del saber hacer. El objetivo fue determinar una estrategia de evaluación auténtica para el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en estudiantes de preparatoria de educación general básica, que permita convertirse a los docentes en guías prácticos al momento de evaluar a sus estudiantes utilizando estrategias de evaluación auténtica para que los estudiantes desarrollen sus destrezas, sus capacidades, fortalezcan su autoestima, su concentración y su motivación, de tal forma que apliquen el conocimiento aprendido en su vida diaria.

La estrategia de evaluación implementada fue una guía actualizada para evaluar destrezas auténticamente (GAEDA) para motivar al estudiante a descubrir paso por paso el aprendizaje significativo, y que este sea parte de su formación, para ello se activó los saberes previos para entender los conocimientos y aplicar lo aprendido en la solución de problemas cumpliendo así con lo que plantea la evaluación auténtica, con el fin de consolidar adecuadamente las destrezas e influyendo en la formación de personas autocríticas y reflexivas. La guía además cuenta con una rúbrica de evaluación, en donde se estableció los criterios y los desempeños que deben alcanzar en cada uno de ellos; estos fueron gradados para la valoración correspondiente que son: domina, alcanza, está próximo o no alcanza. Esta guía fue desarrollada para que los docentes de preparatoria realicen una evaluación auténtica de las destrezas con criterios de desempeño, misma que servirá para mejorar la práctica docente.



En lo que respecta al estudio las conclusiones fueron que las destrezas con criterios de desempeño evaluadas por la maestra no fueron consolidadas correctamente, ya que los métodos y técnicas usados por la maestra impidieron el proceso evaluativo durante el proceso y se enfocaron en el producto final, entonces se desarrollaron superficialmente, debido al ajustado horario o para cumplir el plan de trabajo de la institución. Las recomendaciones de la autora son que exista una capacitación de los maestros para manejar diferentes técnicas y procesos evaluativos, como que se plantee la evaluación desde las vivencias y experiencias de los estudiantes de modo que les sean de utilidad en el contexto en que se encuentran y puedan aplicarlas en la solución de problemas.

El aporte del trabajo de Vaca (2015), que es de suma utilidad para esta investigación, es la premisa de que la evaluación auténtica posibilita aprendizajes significativos y la consolidación de destrezas, ya que, al partir de los saberes previos de los estudiantes, logra la relación con los nuevos conocimientos, de tal forma que el estudiante puede aplicar estos conocimientos en la solución de problemas de la vida real. Por otro lado, el aporte en cuanto a la evaluación de destrezas es que necesariamente deben hacerse sobre el proceso, debido a que requieren un acompañamiento que permita dar cuenta del grado de dominio alcanzado para la toma de decisiones sobre el aprendizaje.

Continuando con las investigaciones pertinentes a nuestro tema de investigación, se encontró el trabajo de Bustos (2017) quien a través de su examen complejo llamado “Los proyectos pedagógicos como estrategia para evaluar destrezas con criterios de desempeño en ciencias naturales”, realizado en la Universidad Técnica de Machala, manifiesta que se realizó un estudio bibliográfico, el cual menciona que la evaluación está presente en el acto educativo y debe estar ligada a la enseñanza, además reconoce que la evaluación no solamente sirve para ponderar una calificación, sino que también permite reflexionar sobre el desempeño de los estudiantes, para ello los docentes deben estar en constante actualización, debido a que la evaluación requiere de diversos métodos y técnicas para poder evaluar correctamente, asimismo la autora enfatiza en la rúbrica como un instrumento que permite la reflexión tanto del docente como del estudiante. En esta corta investigación se enfatiza en la idea de que los docentes deben conocer una variedad de técnicas y métodos de evaluación, e invita a reconocer a la evaluación como una parte del proceso de enseñanza aprendizaje que está presente a lo largo de su desarrollo.





El aporte del trabajo de Bustos (2017) para la presente investigación es que apoya la hipótesis de que los docentes continúan evaluando el desempeño de los estudiantes de manera tradicional, debido a una concepción limitada de la evaluación, entendida como un acto final que solo busca generar calificaciones, del mismo modo se encuentra sustento para abordar la rúbrica, cuando el autor menciona que este instrumento, utilizado adecuadamente, favorece la evaluación de destrezas de los alumnos.

Continuando con los trabajos a nivel nacional encontramos el de Morocho (2014) quien para la obtención del Grado Académico de Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, efectuó la investigación titulada “Sistema de evaluación de aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño en los estudiantes de sexto y séptimo año de educación básica de la escuela Fiscomisional Fe y Alegría perteneciente a la parroquia Celiano Monge, cantón Ambato”, este trabajo se realizó dentro de un enfoque cualitativo y cuantitativo, el autor da a conocer que la investigación realizada utilizó la observación directa, cuestionarios y entrevistas, con el siguiente número de encuestados: 19 docentes y 147 estudiantes.

La investigación consistió en lograr el entendimiento sobre la importancia del sistema de evaluación y su incidencia en el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño y se obtuvieron los siguientes resultados, la mayoría de docentes no aplican una evaluación para verificar el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño, además en la práctica evaluativa no se aplican estrategias que ayuden al mejoramiento de las destrezas, los docentes siguen evaluando con estrategias tradicionales que no permiten valorar el desarrollo de las destrezas, también estos instrumentos tradicionales no dan paso a que los estudiantes sean críticos y creativos. De acuerdo a lo que menciona la autora, es importante recalcar que la evaluación tradicional no ha cambiado dentro del proceso evaluativo ya que los estudiantes no pueden desarrollar a plenitud las destrezas de acuerdo a su edad.

La investigación realizada por Morocho (2014) sirve para justificar el problema que se plantea en la presente investigación que a pesar de que el sistema educativo en el Ecuador está basado en destrezas con criterios de desempeño, no es las destrezas lo que se evalúa, entonces adquiere sentido la necesidad de encontrar mecanismos alternativos en la evaluación de destrezas que permitan aflorar las habilidades que los niños han ido desarrollando a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.



En el ámbito local, en lo que respecta a una de las categorías de la presente investigación que tiene que ver con la evaluación de destrezas, sobresale el trabajo de titulación de Calle y Ochoa (2015) denominado “Importancia de la evaluación desde un enfoque constructivista de y para los aprendizajes en educación general básica” realizado en la Universidad de Cuenca. Las autoras realizan una investigación bibliográfica y mencionan que la evaluación basada en destrezas con criterios de desempeño se hace de manera tradicional donde el estudiante es pasivo, y el aprendizaje es memorístico para “facilitar” la enseñanza de los contenidos y sobre todo ponderar una calificación para determinar si aprueba o no el año.

Dentro del enfoque constructivista la evaluación, por el contrario, llega a ser más activa debido a que los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades, sus destrezas y su creatividad dando paso a un aprendizaje significativo. Las autoras argumentan que los docentes deberían conocer diferentes técnicas y metodologías de evaluación derivadas de la concepción constructivista, de modo que se pueda reconocer y respetar la diversidad de estudiantes y los diferentes ritmos de aprendizajes; igualmente, las autoras recomiendan que los instrumentos que el docente utiliza para evaluar deben estar consensuados con los estudiantes haciendo la participación más activa. En este trabajo investigativo se evidencia que las destrezas con criterios de desempeño no son evaluadas correctamente, sino que se siguen evaluando de manera tradicional y se refuerza la idea de que el docente tiene la tarea de conocer nuevas técnicas y métodos que permita a los estudiantes desarrollar las destrezas de acorde a su edad.

El trabajo de las autoras Calle y Ochoa (2015) sirve para sustentar la decisión, en la presente investigación, de seleccionar la evaluación auténtica como una alternativa para evaluar destrezas con criterios de desempeño, ya que de acuerdo al estudio de las autoras, la evaluación de las destrezas debe corresponder al enfoque constructivista para que se logre fomentar un aprendizaje significativo, y donde el educando es el centro de la evaluación y su participación es activa, entonces la evaluación auténtica busca proporcionar esa mencionada significatividad a los aprendizajes poniéndolos en acción frente a situaciones de la vida cotidiana.

Para concluir este apartado, se ha seleccionado un último trabajo de las autoras Arias y Carchi (2014) con el tema “La evaluación de destrezas con criterios de desempeño como generadoras de aprendizajes significativos en la actualización y fortalecimiento de la reforma curricular ecuatoriana de educación general básica” realizado en la Universidad de Cuenca, en su investigación bibliográfica se sostiene que nuestra sociedad ha sufrido cambios con la



llegada de la tecnología especialmente en la educación, cambios que han alcanzado el ámbito de la evaluación, de tal manera que en la actualidad se requiere que se tome en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, para lo cual es necesario que los aprendizajes guarden relación con los conocimientos previos y tenga lugar un aprendizaje significativo que pueda ser aplicado en la vida real.

Las autoras manifiestan que las evaluaciones que el docente vaya a aplicar a los estudiantes deben dar paso a la reflexión para conocer si los objetivos planteados se han cumplido en su totalidad o no. Este trabajo investigativo da a conocer que la evaluación no solo se trata de la recolección de conocimientos memorísticos, sino de efectuar aprendizajes significativos, de modo que la evaluación muestre que los aprendizajes sean de utilidad en situaciones de la vida cotidiana.

En la investigación de Arias y Carchi (2014) se reconoce que las destrezas con criterios de desempeño deben desarrollarse en un contexto que fomente el aprendizaje útil y significativo de las destrezas para que puedan ser empleadas en situaciones de la vida real, lo que remite a la evaluación auténtica, que se trabaja en la presente investigación, y justifica la pertinencia de la misma como medio más adecuado para conseguir evaluar las destrezas durante el proceso, que permita realmente retroalimentar la enseñanza desde la comparación con los objetivos planteados y los aprendizajes que se consiguieron para fortalecer el aprendizaje de las destrezas y superar así las críticas a la evaluación convencional.



### III. CONSIDERACIONES GENERALES

El objetivo que se plantea en el presente estudio bibliográfico es demostrar la pertinencia de la evaluación auténtica en la evaluación de destrezas con criterios de desempeño, para ello se maneja un posicionamiento constructivista frente a la evaluación, ya que solo desde esta línea se puede justificar una enseñanza basada en destrezas, cuya evaluación, en consecuencia exige la aplicación de la evaluación auténtica, en donde las técnicas e instrumentos sustanciales, propuestos en este tipo de evaluación, adquieren sentido en la funcionalidad de evaluar destrezas con criterios de desempeño; solo de este modo se logra que exista congruencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

A modo de justificar la necesidad de un cambio de paradigma en la educación y en la evaluación, es preciso recordar que la evaluación que ha primado en los espacios educativos de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2001) se caracteriza por enfatizar los productos de aprendizaje y por disponer fielmente del lápiz y papel como instrumento exclusivo aplicado al final del proceso, actos que vuelven su tarea meramente cuantitativa, en pocas palabras hablamos de una evaluación tradicional que destaca por el cúmulo de críticas que ha recibido y se enmarca en el modelo pedagógico tradicional, esta realidad contrasta con las nuevas necesidades y demandas sociales que exigen un cambio hacia un paradigma constructivista. Es así que se ha optado por entender la evaluación, desde la visión constructivista, como un proceso que aporta información sobre las formas y grados en los que el aprendizaje es construido por el estudiante, la que permitirá la toma de decisiones para asegurar el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas (Ahumada, 2001; Muñoz, 2004).

Del mismo modo, la concepción de evaluación mencionada se corresponde con lo que establece el Ministerio de Educación ecuatoriano (2016), donde se entiende como evaluación estudiantil a “un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, mediante sistemas de retroalimentación que están dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje” (p.3). En efecto, este entendimiento de la evaluación también está influenciado por el paradigma constructivista.

Bajo el propósito de determinar cómo se evalúan las destrezas con criterios de desempeño, es necesario definir con antelación cómo van a ser interpretadas en el presente estudio, para ello se tendrá en cuenta la definición de destrezas propuesta en la Actualización y



Fortalecimiento Curricular, documento establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador (2010) que manifiesta que las destrezas son “la expresión del (saber hacer) en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción”(p.11). En cuanto a los criterios de desempeño, en el documento curricular se da a entender que indican la forma esperada del desempeño o el conjunto de acciones o nivel de complejidad referidos a la destreza, sirven para juzgar si el estudiante es o no competente, y permiten precisar sobre lo que se hizo y cómo se hizo, por tanto, las destrezas con criterios de desempeño son el sustento para elaborar la estructura de la evaluación, para ello el docente ha de seguir un procedimiento, que culmina en la consolidación de las destrezas, ya sean cognitivas, de lenguaje, motoras...

Una vez repasado el significado de las destrezas, retomamos nuestro propósito de cómo evaluarlas, para ello el docente debe considerar ciertas características: la preparación para definir qué se evalúa y el tipo de evaluación: inicial, procesual o final; la selección de destrezas con criterios de desempeño; la selección y diseño de las técnicas e instrumentos de evaluación en función de la destreza; la evaluación, ya sea individual o colectiva; y la interpretación de resultados que involucra la reflexión del proceso de aprendizaje (Vaca, 2015).

Por otro lado, el entendimiento que se maneja en este trabajo sobre evaluación auténtica está orientado en la perspectiva que maneja Díaz Barriga (2005), en la que el contexto adquiere un papel protagónico, porque debe equiparse a las situaciones de la vida real, en donde el estudiante toma acción aplicando una habilidad o un saber hacer, mostrando así un desempeño significativo en el mundo real, para ello en la evaluación auténtica se determinan criterios e indicadores de evaluación, para determinar el desempeño que se espera conseguir, estos son conocidos con anticipación por los estudiantes para que sepan que se les va a evaluar, asimismo se cuenta con herramientas que permiten evaluar estos desempeños, como la rúbrica, el portafolio, la autoevaluación entre otros; donde participa tanto el estudiante como el docente.

Por consiguiente, si la evaluación auténtica evalúa la aplicación de una habilidad en la vida real, debería resultar pertinente para evaluar las destrezas con criterios de desempeños, porque éstas son un saber hacer; en la evaluación auténtica como en la evaluación de destrezas también se determina criterios e indicadores de evaluación que le hacen saber al estudiante con anterioridad lo que va a ser evaluado; además las herramientas que propone la evaluación auténtica como la rúbrica, el portafolio, la autoevaluación y la coevaluación



## Universidad de Cuenca

son oportunos para que exista la reflexión y corrección del proceso de aprendizaje tanto del docente como del estudiante, favoreciendo la consolidación de las destrezas con criterios de desempeño.



## **1. CAPÍTULO: EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

### **1.1 BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN**

La evaluación auténtica es un tipo de evaluación que ha tenido su auge en los últimos años, pero ¿Cuáles fueron los sucesos en la realidad educativa que impulsaron su surgimiento? con la intención dar respuesta a esta interrogante, resulta oportuno entender brevemente el contexto histórico y paradigmático que envuelve a la evaluación, a partir de esta información se pretende establecer en qué paradigma se enmarca el modelo auténtico de evaluación, de modo que sus propuestas cobren sentido y respondan a un tipo de educación específico que se pretende instaurar. Esta será la base que otorgue un sustento teórico al interés de evaluar de manera auténtica y permitirá constatar si es una propuesta viable para evaluar las destrezas con criterios de desempeño. A continuación, se detalla en dónde surgieron ciertos rasgos de la evaluación, que han logrado perdurar hasta la actualidad, en diferentes épocas de la historia humana.

#### **1.1.1 La evaluación en el transcurso de la historia humana**

En los inicios de la sociedad, Carlino (1999) menciona que existía ya el interés de asegurar la transmisión de ciertos saberes prácticos, de generación en generación, que servían para la adaptación de los individuos; con el crecimiento natural de la sociedad en el ámbito laboral y de producción se van formando cuerpos de saberes, cada vez más teóricos, que requieren afianzar en sus nuevos integrantes un conjunto de saberes, habilidades que dan cuenta de una forma de entendimiento e interacción con el mundo y que buscan mantener el orden social vigente, es ahí donde tiene su origen la práctica educativa, cuando un estudiante asiste a una institución para adquirir una serie de saberes que la sociedad considera como básicos.

A raíz de esta situación, de acuerdo con lo manifestado por Carlino (1999) se presenta la necesidad de demostrar que el estudiante ha asimilado estos saberes, que según la autora es remediada con la prueba en el ámbito educativo como un dispositivo pedagógico de control, que premia la adquisición de los saberes por parte de los estudiantes. En este punto se puede reconocer claramente una concepción básica, funcional y simple de la evaluación, que, con los cambios venideros en educación, sufrirá múltiples modificaciones para adaptarse y responder a las nuevas necesidades y solventar ciertos problemas relacionados con la evaluación. Cabe destacar que esta concepción de un dispositivo de control sigue estando





presente en la actualidad y es una de las causas de que la evaluación auténtica haya cobrado impulso.

Morales (2001), por otro lado, rastrea los indicios del uso de la evaluación hasta el siglo V a.C., en donde los chinos ya practicaban pruebas para los ciudadanos que pretendían alcanzar un cargo público; en esa misma época el autor asegura que Sócrates y otros diferentes filósofos ya utilizaban cuestionarios para valorar a sus practicantes.

Ahora, dando un salto temporal hacia la época medieval, durante el siglo XIII y el siglo XV, en este periodo Carlino (1999) señala la existencia del uso del examen, en la universidad de París, que servía como una práctica social para la acreditación de aprendizajes, lo más relevante de esta época es que en ella se puede rastrear la figura del maestro con el poder de seleccionar quien puede enseñar como una forma de restringir y mantener el respeto por las tradiciones, en aquel tiempo era necesario que la persona que quisiese ser maestro transitará una ceremonia llamada (inceptio) que ofrecía: otorgar crédito de validez internacional a los saberes de los aspirantes a los cargos docentes y posibilitar que los maestros ya consagrados a dicha tarea el derecho a seleccionar quienes ingresarían al cargo. Un dato curioso que menciona la autora es que esta forma de selección se pudo observar en las universidades latinoamericanas hasta 1960, desde esta fecha se incorporaron los concursos para seleccionar el claustro de profesores en las universidades latinoamericanas, y la forma de evaluar al alumno empezó a hacerse a través de jurados formados por varios profesores.

Posteriormente, en el siglo XVI Y XVIII Carlino (1999) manifiesta que en los colegios administrados por los jesuitas el maestro actuaba como vigilante, frente a ello el alumno era percibido como una figura débil y maleable, en estas instituciones existe una gradación de la enseñanza de acuerdo a las edades, el examen es utilizado de forma tal que el aprendizaje se vuelve una competencia entre los estudiantes, a partir de estas características la autora reconoce ciertos rasgos de la pedagogía moderna que se consideran áreas problemáticas de la evaluación educacional, tales como la asociación de la evaluación al control y al disciplinamiento, el énfasis en la competencia individualista, y su ligación con algo externo al aprendizaje que es el premio o estímulo; las características que menciona la autora son alarmantes en la actualidad y está demás decir que son obsoletas para el tipo de educación por destrezas con criterios de desempeño que se encuentra instaurado en el Ecuador. A pesar de ello, en el contexto ecuatoriano la manera de concebir la evaluación, según Bustos (2017)



y Morocho (2014) sigue ligada a estos rasgos provocando que haya una ruptura o desfase entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Posteriormente, se ofrece de forma ligera algunos períodos que se identifican en la evolución que ha transitado la evaluación, para ello se tomará la clasificación propuesta por Mora (2004) quien plantea los siguientes períodos: pretyleriano, tyleriano, de la inocencia, del realismo, de profesionalismo y de autoevaluación; cada uno de ellos ofrece rasgos de la evaluación y los motivos o situaciones sociales y en la educación que impulsaron tales cambios.

### **1.1.2 Período pre-tyleriano**

En este período se pone énfasis en la medición realizada mediante pruebas o test, en el rendimiento de los estudiantes, aspecto que de acuerdo con Mora (2004) era un indicador de la calidad de la educación; este modelo tiene lugar en los años anteriores a 1930.

Carlino (1999), manifiesta que entre los años 1845 y 1930 en los Estados Unidos se empieza a aplicar test de aptitudes para reclutar o promocionar el personal de las empresas, que dado el proceso de industrialización es trasladado a la educación, el elemento al que se apunta es la uniformidad que invisibiliza las particularidades existentes en la escuela, y esta se pone al servicio de este proceso acoplando los tiempos de trabajo y descanso como se hace en las empresas, igualmente para la forma de control del rendimiento de los actores involucrados se implementan los test psicológicos que cuantifican los aprendizajes, con ello queda instaurada una pedagogía por objetivos, que Gimeno (1990) define como “la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general” (p. 3).

Este contexto de la pedagogía por objetivos se encuentra influenciado por el positivismo y valora lo observable y cuantificable en el rendimiento como equivalencia de calidad educativa, sus bases son conductistas que refuerzan los planteamientos eficientistas y tienen la intención de tecnificar los procesos (Carlino, 1999; Morales, 2001). Este modelo ha logrado prevalecer, y en la actualidad aún se pueden observar ciertos rasgos suyos especialmente en la evaluación, a pesar de que existe un supuesto cambio de paradigma pedagógico en la evaluación, lo que lleva a cuestionar cuál es la razón de que un modelo que no tiene interés de entender la educación o ejercer un cambio en ella siga estando vigente, lo



más probable es que se deba a la facilidad de su aplicación y el escaso trabajo e involucramiento que requiere del docente.

La evaluación bajo la pedagogía por objetivos está centrada en la valoración de los logros de los estudiantes, pero, de acuerdo con Morales (2001), existe una homogeneidad de criterios que se han de manejar dentro de las instituciones provocando que se pierda de vista las particularidades que vuelven única a una institución educativa; por otro lado, durante este periodo, Carlino (1999) manifiesta que existen numerosos estudios sobre la inteligencia humana, entre ellos el de Stern en 1912, quien desarrolla el concepto de coeficiente intelectual como la correspondencia entre edad mental y edad cronológica; más adelante se elaboran pruebas de inteligencia que reciben fuertes críticas por atribuir al coeficiente intelectual la justificación a la diferencia social, pues atribuyen la causa a las diferencias biológicas.

### 1.1.3 Período Tyleriano

Durante esta época, que se sitúa entre 1930 y 1945, surge el modelo de Tyler, que marca un claro cambio en la historia de la evaluación, y según subraya Morales (2001) empieza a ser entendida como el proceso para determinar el grado en el que han sido alcanzados los objetivos educacionales fijados con anterioridad, permitiendo que el docente pueda determinar la distancia entre lo que se propuso cumplir y lo que se pudo lograr a través de un proceso educativo planificado, de este modo la evaluación según Mora (2004) toma un carácter descriptivo.

En cuanto a las principales aportaciones del modelo tyleriano, Carlino (1999) destaca las siguientes: todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza son objetos de estudio; de igual manera, pone énfasis en los objetivos, métodos y estrategias para llevar a cabo el proceso de evaluación; establece objetivos con anterioridad a la enseñanza; también introdujo el término retroalimentación (feed-back) para que la evaluación ofreciera información útil que permita la reformulación de los objetivos de enseñanza y por último plantea que la evaluación no es el único medio para obtener información. En consecuencia, se logró que la evaluación, se desprenda de una u otra manera de la uniformidad instaurada por el sector empresarial y tome una nueva dirección en coherencia con los intereses y prioridades de la escuela, es en este factor en el que radica la importancia de esta etapa, en



donde se hacía necesario que el docente formule con anterioridad los objetivos en función del rendimiento que espera conseguir en los alumnos.

Por otro lado, a pesar de sus aportes, el modelo tyleriano, según expone Carlino (1999), ha recibido críticas a sus planteamientos, como que la retroalimentación no se puede efectuar cuando el modelo es utilizado específicamente para la obtención de una calificación al finalizar el año escolar, ya que es ahí donde se puede determinar el nivel en el que se han alcanzado los logros, esto imposibilita hacer modificaciones durante el proceso de enseñanza; asimismo, la autora menciona que a pesar de que se pretende evaluar a los estudiantes, los procedimientos y los métodos de enseñanza, lo único que se termina tomando en cuenta es el rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes; otro problema que recalca la autora ocurre al hacer explícitos con anterioridad los objetivos de desempeño, pues los docentes solamente seleccionan los objetivos alcanzables en términos de conductas visibles, dejando de lado los objetivos que no se pueden cuantificar en un proceso formativo.

### **1.1.4 Período de la inocencia**

En el transcurso de los años de 1945 hasta 1980 ocurren eventos en Estados Unidos, que posteriormente tendrán una gran repercusión para América Latina, para adentrar al contexto estadounidense se puede enfatizar que el país acababa de salir de la segunda guerra mundial, Carlino (1999) manifiesta que las escuelas del norte se enfrentaban a una formidable demanda estudiantil en la que se requería diseñar y evaluar materiales educativos, programas de capacitación y pruebas, con el crecimiento de estudiantes se incrementaron las unidades educativas, el personal docente y de infraestructura, estos hechos según menciona la autora provocaron un despliegue de nuevas metodologías y técnicas de evaluación, aunque estas últimas carecían de guías teóricas para su uso, entonces eran aplicadas de forma intuitiva. En Estados Unidos según Carlino (1999) no existía una planificación de evaluación a nivel nacional, por lo que se podía encontrar variaciones en las formas de evaluar en los diferentes estados, aunque de manera general se mantuvo el modelo de evaluación de Tyler, por lo que no hubo un cambio trascendental en evaluación.

A finales de la década de los cincuenta, Estados Unidos, a causa de su carrera tecnológica con la ex Unión Soviética que se expresó sobre todo en los esfuerzos para conquistar el espacio, despliega nuevas metodologías y técnicas de evaluación, aunque Carlino (1999) da a entender que no existía una estrategia planificada de evaluación de la educación a nivel



nacional; más adelante, según la autora, se invierten millones de dólares para: mejorar el rendimiento académico de la población escolarizada, actualizar los contenidos curriculares en las áreas científico-tecnológicas, y rediseñar la formación docente, esto gracias a la aprobación de las leyes de defensa de la educación nacional en 1958 y la ley de educación elemental y secundaria en 1965

### 1.1.5 Período del realismo

En la década de los 60 en el contexto estadounidense surge el pensamiento de la teoría del capital humano, esta teoría según menciona Carlino (1999) busca explicar la relación entre la inversión escolar y su rendimiento, además afirma que la remuneración de una persona está relacionada con el nivel de educación; es decir que la más educada recibirá un mayor salario; por último, la teoría postula que si se invierte en educación los incentivos económicos serán mayores a lo invertido. En este sentido, la educación es considerada un capital, en la cual es necesario invertir para poder progresar y por ende ayuda al crecimiento social, esto ha provocado que se preste atención tanto a la evaluación educativa como empresarial (Morales, 2001).

En este cuarto periodo por el que transita la evaluación, empieza a darse una profesionalización de la evaluación, que según Mora (2004) se caracteriza por su búsqueda de enriquecer los juicios y que el evaluador tome el papel de juez, aunque en realidad mantiene el técnico y las funciones descriptivas.

Por otro lado, en 1961 la mayoría de países en América Latina mediante el programa de la “Alianza para el progreso” implementado por Estados Unidos ponen en práctica políticas para desarrollar sus sociedades y a favor del crecimiento económico, esta Alianza según Carlino (1999) ha provocado que el campo educativo se vea sometido al sector económico, perdiendo especificidad. Por otro lado, la autora menciona que la escuela incorpora los recursos de la tecnología educativa enfatizando métodos y recursos didácticos que hacían perder de vista el rumbo de la educación y descuidando el rol de los actores del proceso educativo y de elementos que intervienen en el proceso educativo: conocimiento, valores y actitudes.

En este contexto, la pedagogía por objetivos, según argumenta Sacristán (citado por Carlino, 1999), cautiva a los pedagogos, debido a que anuncia la solución de problemas en el rendimiento del estudiantado, logra destacar por la sencillez de su aplicabilidad y porque no



requiere que el profesor tenga grandes conocimientos; estas características como ya se mencionó anteriormente son debilidades al analizar la evaluación a profundidad, puesto que su uniformidad impide que la evaluación considere las especificidades y necesidades reales de cada contexto educativo.

Dentro de este modelo por objetivos, la evaluación tal y como menciona Morales (2001) es entendida como un proceso de “enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto” (p.2). Asimismo, la evaluación se introduce en los niveles macro y micro institucionales, ya que según reconoce Carlino (1999) existe un proceso de planeamiento a ambas escalas donde la evaluación está presente en todo el proceso, desde el macroplaneamiento, subordinado al campo económico, para controlar la eficiencia en la preparación de los recursos humanos hasta la microplanificación que ha contribuido a restar autonomía al rol del maestro.

### **1.1.6 Período del profesionalismo**

En la década de los setenta se marca nuevamente un cambio para la evaluación marcado por el pensamiento piagetiano y la tan mencionada concepción constructivista, en donde se prioriza el proceso, además se establecen ideas de una evaluación iluminativa, democrática y etnográfica (Morales, 2001). En la misma época, Stufflebean (citado por Ahumada, 2001) plantea una concepción de evaluación como “un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones” (p.18) mediante esta definición pretende mejorar tanto el proceso como el resultado del aprendizaje, además de que durante el proceso evaluativo se considera el contexto y los insumos. Por otro lado, de acuerdo con Mora (2004), en esta etapa la evaluación se convierte en una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control.

En 1980, Morales (2001) menciona que el concepto de evaluación formativa se amplía gracias a autores como Cronbach. Por otro lado, en Sudamérica, según Carlino (1999), surge la preocupación en cuanto a la calidad de la educación, ya que resultaba alarmante que no todos los sujetos escolarizados en el mismo nivel de enseñanza, recibieran un servicio educativo de calidad, aunque la educación se convirtió en inclusora, la calidad no era la misma para todos; debido a esto el sistema educativo se segmenta en circuitos de calidad, a raíz de la situación descrita se puede ver que dentro de la sociedad existen clases sociales que no compiten en las mismas condiciones, esto ha provocado que el estado vele por los más necesitados dentro de la sociedad (educación pública).



Lamentablemente en el contexto ecuatoriano, esta realidad en la que existe una brecha entre las clases sociales se sigue viviendo, pues no todos pueden costear una educación básica en instituciones escolares privadas, que muchas veces cuentan con mejores condiciones, que se muestran en mejor infraestructura o en un grupo de niños más reducido que permita optimizar la enseñanza y prestar atención al aprendizaje de cada niño, mientras que en las escuelas públicas, las aulas están saturadas con alrededor de entre treinta y cuarenta estudiantes, a quienes por cuestiones de tiempo resulta más complicado brindar una atención personalizada; en cuanto a los recursos la escuela pública suele limitarse al uso del pizarrón y de los libros del ministerio, que si bien al ser utilizados adecuadamente pueden favorecer la enseñanza, no deberían ser los únicos recursos, porque vuelven el aprendizaje repetitivo y poco interesante para los niños; estos y otros factores se constituyen en límites para la enseñanza.

Sin embargo, al mencionar estos límites no se pretende declinar la firme creencia de que a pesar de las condiciones se puede llevar a cabo una enseñanza constructivista que logre captar la atención de los estudiantes, para lo que se requiere fuertemente de la capacidad del docente para generar espacios favorables que desarrollen aprendizajes significativos en los estudiantes.

### **1.1.7 Periodo de autoevaluación**

Regresando al tema de los cambios que ha transitado la evaluación, es necesario situar una nueva problemática que se presenta en la educación entre los 1980 y 1990, puesto que, tras el arduo empeño empleado en conseguir la cobertura en la educación, quedó expuesta la brecha social a causa del distinto nivel de calidad del sistema educativo en los diferentes sectores sociales, es entonces que el estado, que había perdido control sobre lo que se enseña en la escuela, redirige la inversión a la política educativa pública para salvaguardar a los grupos sociales en condiciones de desigualdad (Carlino, 1999). En lo que respecta a la evaluación, Ahumada (2001) menciona que en estos años se desarrolló el enfoque basado en criterios que da importancia al logro individual de objetivos formulados con anterioridad, que buscaba un cambio en la evaluación referida a un comportamiento relativo que perduró hasta los años 60.

En los años 90 por la preocupación arrastrada de la década anterior en lo que se refiere a calidad educativa se implementan políticas en el sector de educación que buscan perseguir





dos objetivos, la competitividad auténtica y la equidad, hablando específicamente de América Latina en esta década el problema en educación, según menciona Carlino (1999) se mueve de la cobertura educativa al reconocimiento de la falta de vinculación entre el mundo laboral y la educación, pues existe una falta de innovación y difusión del progreso técnico, esto es atribuido a la falta de rigor del sistema educativo, en consecuencia se levanta el grado de exigencia, para formar personas más calificadas y competitivas internacionalmente, a través de la evaluación convencional, ésta última será el instrumento de las políticas educativas que permite medir la calidad (término vinculado a la excelencia y competitividad) del sistema educativo. Este cambio según establece Carlino (1999) está marcado por el relevo del papel del estado en pequeñas unidades administrativas encargadas de controlar la calidad, y por el control externo del estado por medio de la evaluación que desconoce la diversidad de las personas y sus particularidades individuales.

El impacto de estas políticas educativas en la escuela, específicamente para los docentes es la aplicación de la evaluación como un instrumento evaluativo uniforme de selección y exclusión, que no permite captar los grados de significación que los estudiantes brindan al aprendizaje, provocando la competencia y comparación, así lo expone Ahumada (2001); y es que estas políticas educativas que explica Carlino (1999) son direccionadas por bancos, quienes son los nuevos auspiciantes en los países menos desarrollados, vulnerando el derecho a escoger el rumbo político a seguir.

Sin embargo, gracias a la gestación del constructivismo en esta época, ya existía la premisa de que la evaluación ha de aportar al desarrollo cognitivo y personal de quienes participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, asimismo Mora (2004) da a conocer que, dentro del paradigma constructivista, la evaluación era entendida como orientadora y formativa del proceso.

Lamentablemente, muchos de estos modelos pedagógicos, entre ellos el constructivismo, se limitaron a aportar con un cambio teórico en el concepto de la evaluación, pues según menciona Ahumada (2001), existieron innovaciones en el terreno educativo relacionado al proceso de evaluación, porque legisladores, investigadores y académicos presentan conceptualizaciones y formas de actuación dirigidas al profesorado encargados de efectuarlas, sin embargo, puesto que estas innovaciones no tomaron en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje como la estructura de gestión, los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes, o la estructura y complejidad de la enseñanza no



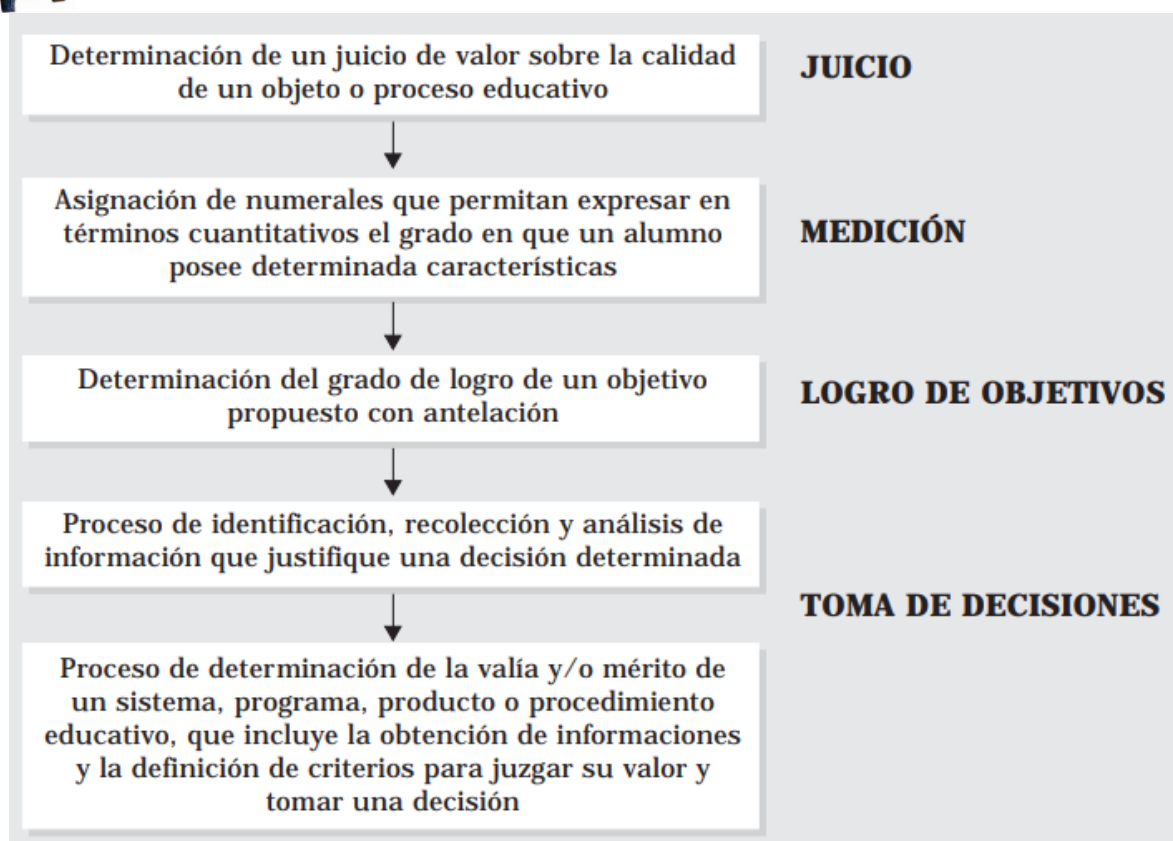
fueron asumidas y fueron concebidas como procesos puntuales de mejoramiento, mostrando la incongruencia entre la teoría y la práctica.

Dadas estas circunstancias, en el terreno latinoamericano, es preciso hacer énfasis en la realidad en la que se encontraba el Ecuador durante los años 90, esta época según enfatiza Cabrera (2010), está marcada por la creciente deserción escolar y repetición de grado en el nivel primario; las situación descrita desemboca el interés en mejorar la calidad educativa, para ello entra en juego la reforma curricular del 96 con intención de poner en vigencia un modelo educativo basado en destrezas, que respondía a los postulados constructivistas; buscaba además instaurar la obligatoriedad de diez años de la educación básica; la inclusión del nivel preescolar como primer año del sistema formal... A pesar de lo ejecutado, tal y como recalca Ahumada (2001), estos cambios solo significaron un cambio en la teoría que no logró dejar huella en el aula, por diferentes circunstancias que serán analizadas en el siguiente capítulo.

Esta falta de coherencia entre la teoría y la práctica, es un problema que ha logrado perdurar en varias escuelas del Ecuador, hasta los años más recientes según los estudios de Arias y Carchi (2014), Calle y Ochoa (2015) y Bustos (2017), quienes hacen hincapié en la desvinculación que ha sufrido la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es en donde se puede observar con claridad la falta de relación mencionada, pues se enseñan destrezas con criterios de desempeño, que priman el saber hacer y se termina evaluando de forma convencional el conocimiento memorístico, esto ha llevado a que los autores mencionados anteriormente, entre otros como Vaca (2015), Guzmán y Ortiz (2019), propongan la urgente necesidad de un tipo de evaluación alternativa para la función de evaluar las destrezas que logre hacer aterrizar en el aula los postulados constructivistas que se busca promover desde el currículo. Es por ello que en el presente estudio se apuesta por la propuesta de evaluación auténtica para tales propósitos.

A continuación, se expone, a modo de resumen, la evolución en la forma de concebir la evaluación desde el punto de vista de Ahumada (2001), quien explica con claridad dicha evolución marcada por varios conceptos:

### **Figura 1 Evolución del concepto de evaluación**



**Fuente:** Ahumada (2001, p. 19)

**Elaborado por:** Ahumada (2001)

A partir de lo expuesto por Ahumada (2001) se puede observar la amplitud que va abarcando el término hasta llegar a un concepto mucho más elaborado que abarca la complejidad de la evaluación como un proceso sistemático, mediante el que se pueda justificar la utilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y que permita la toma de decisiones sobre el mismo. No es extraño entonces, que los docentes que hayan asimilado el significado de evaluación desde las acepciones de juicio, medición y logro integren en su práctica actos didácticos pobres y limitados.

Además, Ahumada (2001) da a entender que los profesores suelen tomar la evaluación de manera independiente del proceso de enseñanza- aprendizaje, por ende, no manejan un entendimiento de la evaluación ligada al proceso. En la actualidad, según manifiesta el autor los docentes esperan con ansias y de manera justificada una respuesta de quienes han impulsado el uso de la evaluación auténtica, como un proceso centrado en la demostración de evidencias de los aprendizajes significativos que han alcanzado los estudiantes.



## **1.2 LA EVALUACIÓN DESDE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS**

Puesto que se ha desarrollado las diferentes etapas por las que ha atravesado la evaluación, se procederá a ubicar el apartado de evaluación dentro de los diferentes modelos pedagógicos, que a lo largo de la historia formaron parte de la educación, que posteriormente van a permitir determinar, desde la interpretación de sus propuestas, en qué modelo pedagógico logra encasillarse el modelo de evaluación auténtica, de forma que se logre posicionar, justificar y direccionar la evaluación auténtica en la presente investigación.

### **1.2.1 Modelo pedagógico tradicional**

La evaluación en este modelo, cuyo origen se remonta en el siglo XVII, destaca por el excesivo peso que tienen la memorización y la repetición, tales elementos también sintetizan el tipo de formación que se busca en este modelo, así lo da a entender Echevarría (2018); asimismo el autor menciona que debido a la interacción entre docente como transmisor de conocimientos y alumno como receptor pasivo de estos, la evaluación se convierte en la forma de dar constancia de la capacidad memorística y receptiva de los contenidos acumulativos del estudiante, cuyo instrumento por excelencia son los exámenes, que tienen lugar al final de la enseñanza y son netamente cuantitativos.

### **1.2.2 Modelo pedagógico conductista**

Para entender la evaluación en este modelo, que comenzó a desarrollarse a la mitad del siglo XIX, es necesario entender que la idea que se tenía del aprendizaje era que se daba mediante un estímulo, entonces la interacción entre maestro y estudiante era a través de estímulos, que buscaban tener una respuesta específica para dar cumplimiento a un objetivo, esto a razón de que el modelo estaba influenciado por investigaciones que se realizaba en animales (Ortiz, 2013). El papel de la evaluación en este contexto según establece Valero (2016) tiene similitud con el modelo de Tyler, debido a que el docente tiene la tarea de medir en qué grado los estudiantes han alcanzado los objetivos a través de métodos cuantitativos cuyo fin es la toma de decisiones que muchas veces son sancionadoras.

### **1.2.3 Modelo constructivista**

La idea central que engloba este modelo, según lo expresa Jonassen (citado en Hernández, 2008), es que el ser humano aprende a partir de los aprendizajes previos, el rol del estudiante, según destaca el autor es de constructor de sus propios conocimientos, quien va creando



significados en medida de lo que aprende, en este punto las experiencias juegan un papel importante porque los estudiantes deben crear experiencias para después formar esquemas y construir modelos mentales. Entonces la evaluación entra en acción en este modelo para determinar los resultados de la construcción del conocimiento, valorando el grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los estudiantes; Ahumada (2001) expresa que esta valoración no es una tarea fácil, sino una tarea progresiva que sólo se puede lograr si se efectúa de manera cualitativa, además es importante tener en cuenta los instrumentos y estrategias que permitan el surgimiento de los indicadores.

La intención de la evaluación en el constructivismo, según manifiesta Valero (2016), es identificar la modificación de las estructuras del pensamiento, el autor menciona que la evaluación se relaciona con el enfoque cualitativo, el cual surge como un enfoque alternativo, que permite reflexionar sobre la práctica en un contexto, además el acto evaluativo tiene un carácter formativo; todas estas características posibilitan una evaluación reflexiva en el que se evidencia las dificultades y fortalezas de los estudiantes.

### **1.2.4 Modelo socio –crítico**

El objetivo principal de este modelo según Alvarado y García (2008) son las transformaciones sociales, y se fundamenta en un carácter auto reflexivo, en este modelo los actores del proceso educativo mantienen una relación horizontal, que apertura el paso a una comunicación bidireccional para la construcción de los conocimientos, según destacan los autores mencionados este espacio es en el que produce la interacción de significados mediante la reflexión, debate y negociación de los distintos grupos de trabajo y se desarrolla a través de la teoría y práctica, primando un carácter autorreflexivo; para valorar este aprendizaje grupal, Valero (2016) sostiene que la evaluación debe ser cualitativa e interpretativa, además de caracterizarse por no perder de vista la función formativa de la evaluación, la que resalta el proceso antes que el producto, además integra estrategias que permitan la retroalimentación permanente.

## **1.3 EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE**

La evaluación en la educación puede estar orientada a diferentes situaciones, entre ellas puede considerarse según Capita (2009) a los programas, las instituciones, los docentes, la



administración existente en la escuela, el sistema educativo, y la de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, a causa que el problema de la presente investigación tiene que ver con una ineficaz evaluación de las destrezas con criterios de desempeño que han adquirido los estudiantes, se abordará la evaluación constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para determinar si la propuesta de evaluación auténtica es adecuada para trasladar estos planteamientos teóricos al aula.

Para empezar, se puede establecer que el acto evaluativo dentro del constructivismo es parte del proceso enseñanza – aprendizaje y no un acto desprendido de este proceso, y para profundizar este concepto se ha tomado las palabras de Izquierdo (citado en Vaca, 2015), la evaluación según este autor:

Abarca todas y cada una de las esferas del ser humano: afectivas, sociales, psicomotrices y cognoscitivas; la evaluación como proceso integral y permanente, identifica, analiza, toma decisiones con respecto a los logros y definiciones en los procesos, recursos, resultados en función de los objetivos y destrezas alcanzadas por los alumnos; el principal objetivo de la evaluación es que esta se convierta en un proceso integral, es decir, no solo lo que sabe el alumno, sino que es lo que hace con lo que sabe (p.10).

De acuerdo a esta concepción, la evaluación permite conocer las capacidades que ha podido ir desarrollando el estudiante durante el proceso enseñanza aprendizaje y ponerlos en práctica en diferentes contextos y realidades, en este punto ya podemos atar un lazo a la evaluación auténtica que según Díaz Barriga (2005) busca que las habilidades que ha adquirido el estudiante sean empleadas para la resolución de problemas en situaciones de la vida real.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, en un marco constructivista, está orientada a ser un proceso que ayuda a conocer el grado en el que los alumnos dan significado al aprendizaje, esto conlleva a considerar el aprendizaje como una construcción que realizan los alumnos desde un sentido de responsabilidad de su propio quehacer, con la finalidad de que logren incorporar una serie de habilidades que les posibilite el aprender a aprender, del mismo modo los aprendizajes, gracias al vínculo con los saberes previos, albergan un profundo sentido y se vuelven significativos; por tanto, el papel de la evaluación es determinar el grado en que los alumnos han atribuido un valor funcional o de utilidad a las interpretaciones (Díaz Barriga y Hernández, 2001; Ahumada, 2001).



La enseñanza, por otro lado, según (Bernheim, 2011) está ligada al aprendizaje como una unidad dialéctica, en el sentido de que la enseñanza debe entenderse como incluida en el aprendizaje, pues bajo esta perspectiva la enseñanza no solo busca el cumplimiento del programa educativo y de las horas clase como una parte aislada, sino que tiene sentido en medida que existe un aprendizaje efectivo en el alumno.

Teniendo presente un entendimiento de los procesos de enseñanza de aprendizaje como una unidad, la aplicación de la evaluación constructivista, al tener en cuenta el aprendizaje y las actividades de enseñanza del docente, direcciona las acciones que tienen que ver con la evaluación a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde dentro según lo establecen Díaz Barriga y Hernández (2001); evaluar los procesos de aprendizaje desde esta lógica, implica que la elaboración de un producto ya no es el fin como en la evaluación convencional, sino un medio que aporta información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos nombrados con anterioridad proporcionan permanencia y continuidad a la evaluación, de forma tal que los procesos evaluativos, citando a Ahumada (2001), resultan inadvertidos por el estudiante, debido a que se encuentran ligados a las actividades y situaciones de aprendizaje, lo que le permite al docente, según Muñoz (2004) tomar decisiones en momentos oportunos con la aplicación de diversas técnicas e instrumentos.

De igual manera, otra de las características de la evaluación constructivista es su integralidad, ya que según Muñoz (2004) se dirige a las capacidades del alumno entre ellas “las de información, comprensión, análisis, síntesis, aplicación y valoración; así como en sus actitudes, intereses, habilidades, hábitos de trabajo, destreza motriz, valores, entre otras competencias” (p. 50), como un modo de buscar información sobre el progreso de su formación, al tiempo que éste construye un aprendizaje significativo, esta búsqueda de acuerdo con Ahumada (2001), conduce a juzgar si existen carencias e insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y retroalimentarlo buscando un continuo mejoramiento desde diferentes actividades.

Asimismo, el papel del docente en la evaluación debería estar orientado a determinar si los alumnos han asignado un valor funcional de los aprendizajes, relacionado con la utilidad que puedan tener en futuro, de esta manera la visión simplista que considera a la evaluación una actividad técnica quedará relevada, pues la evaluación pasa a constituirse como un elemento clave que logra condicionar la profundidad y el nivel de los aprendizajes, mejorando así la calidad educativa (Villardón, 2006).





De acuerdo con lo mencionado previamente, la evaluación desde un modelo constructivista, debe guardar las características de permanencia, continuidad, integralidad, y mantener un carácter retroalimentador; y es este modelo en donde se origina la propuesta de evaluación auténtica, que es el tema de estudio en la presente investigación, ya que busca cumplir estas características, dando sentido a las propuestas del modelo constructivista, proponiendo los medios y estrategias para efectuarlo y lograr desarrollar los mecanismos de autoevaluación y coevaluación, que son característicos del rol activo del estudiante en el modelo mencionado (Ahumada, 2001; Díaz Barriga, 2005).

### **1.4 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

Ya que se ha logrado visibilizar el panorama constructivista de la evaluación, y a la evaluación auténtica como parte de ese panorama, se procede a definir por qué surge la evaluación auténtica, cómo se concibe y cuáles son los medios para lograr sus propuestas, estos insumos van a permitir argumentar que la evaluación auténtica es una opción adecuada para evaluar las destrezas con criterios de desempeño, se empezará por establecer las funciones que cumple la evaluación, según Trillo (2005) estas son la función social de aprobación y validación de los conocimientos adquiridos en la escuela, por los estudiantes, a través de la evaluación; y la función pedagógica que busca en palabras del autor mencionado “poner sus juicios al servicio de la mejora progresiva de la organización, desarrollo y resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (p. 91).

Debido a la tradición pedagógica ha primado solamente una de estas funciones que es la social, la concepción de evaluación se ha inclinado a un entendimiento del acto como una parte final desprendida del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejándose sobre todo en el uso limitado de ciertas técnicas e instrumentos, Arteaga y Del Valle (2000) identifican ciertas consecuencias a raíz de esta situación que guardan relación con una evaluación estandarizada, como que el estudiante se vuelve un receptor de hechos y reglas de proceder y el docente un transmisor de conocimiento; con esto no se busca desmerecer la función social, sino por el contrario, llenarla de significado partiendo de situaciones en las que se pueda evidenciar el desempeño, que permitan la comparación y el análisis de los resultados obtenidos en la enseñanza con los objetivos propuestos, que es de hecho la función pedagógica de la evaluación, que fundamenta los juicios valorativos del docente, para que pueda determinar los cambios oportunos en la enseñanza y posteriormente la acreditación de los estudiantes.



Al situar estas funciones de la evaluación, se encuentra lo que para Trillo (2005) es una de las causas del surgimiento de la evaluación auténtica, que tiene que ver con dar cumplimiento tanto a la función pedagógica como a la función social; ya que al observar el desempeño de los estudiantes durante el proceso, puede ser utilizada para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje, a partir de la interpretación de los resultados obtenidos para buscar una mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo se asume la función pedagógica; estos resultados son los que serán trasladados a una escala cuantitativa para determinar si el estudiante ha adquirido los conocimientos que se han programado, cumpliendo de esta manera la función social.

Un siguiente punto, que también es una de las causas del surgimiento de la evaluación auténtica, es su finalidad de encarar las múltiples críticas que ha tenido la evaluación convencional, entre estas Arteaga y Del Valle (2000) destacan las siguientes: medir solo el conocimiento declarativo, primar el resultado sobre el proceso, no cubrir el dominio evaluado y que el formato de elección múltiple supone habilidades distintas a las evaluadas; regresando al tema que se plantea en esta investigación que tiene que ver con la propuesta de una alternativa para evaluar las destrezas con criterios de desempeño, es oportuno reconocer lo poco fructífero que resulta emplear una evaluación con las características mencionadas, ya que las destrezas incorporan un saber hacer, que debe ser empleado en diferentes contextos, en los cuales el docente puede observar el desempeño para constatar el aprendizaje.

Con el propósito de hacer un acercamiento a la definición de evaluación auténtica, se han recogido diferentes aportes sobre su conceptualización. La evaluación auténtica identifica algunas características desde diferentes autores, como “averiguar qué sabe el estudiante o es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (Ahumada, 2005, p. 12), o identificar el lazo entre lo conceptual y procedimental que según Vallejo y Molina (2014) “conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y evaluación en distintos contextos de aplicación (p.11); otra característica específica la define Díaz Barriga (2005) cuando plantea que esta evaluación “destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real” (p. 4), por lo que será necesario “buscar en el currículo las prioridades con respecto a los resultados pretendidos para ajustar el sistema de evaluación y fortalecer el aprendizaje” (Villardón, 2006. p. 60).



A partir de las diferentes apreciaciones se puede notar que autores como Ahumada (2005), Díaz Barriga (2005), Vallejo y Molina (2014) le atribuyen a este enfoque de evaluación, la valoración de un saber hacer entendido como habilidad o capacidad puesta en marcha, en consecuencia, es posible afirmar que la evaluación auténtica proporciona importancia al conocimiento procedimental en el proceso de evaluación, demostrando su utilidad para evaluar destrezas con criterios de desempeño y un claro contraste con la evaluación convencional, pues deja de tomar un papel protagónico el conocimiento a través de la memoria que no deja de ser sustancial, pero impide demostrar al estudiante la habilidad en cuestión para utilizar dicho conocimiento, este es el caso de los test de opción múltiple que según Arteaga y Del Valle (2000) califican la elección de una alternativa, en lugar de tareas capaces de simular el desempeño de un trabajo de la persona evaluada, que son una señal más acertada del desempeño del estudiante; en este sentido la evaluación auténtica se vuelve un medio más apropiado para evaluar el aprendizaje de las destrezas.

Por otro lado, para valorar dicho saber hacer, Villardón (2006) reconoce la necesidad de priorizar los contenidos del currículo, de acuerdo a los resultados pretendidos, estos últimos reflejan las necesidades reales dentro del aula y en la sociedad, de tal modo que la evaluación como un medio para conseguir dichos resultados considera el contexto y la vida real de los estudiantes.

Una vez analizados los conceptos es importante aclarar que el concepto de Vallejo y Molina (2014) guarda relación con la problemática que mueve y es causa de esta investigación, porque deja claro el interés en establecer un nexo entre la enseñanza y la evaluación de destrezas con criterios de desempeño, pues la ausencia de esta unión es la causa de que el resultado correcto o incorrecto sea lo único visible en el panorama de evaluación, lo que impide explicar el proceso que ha llevado al estudiante a obtener dicho resultado (Arteaga y Del Valle, 2000), y el aprendizaje de las destrezas pasa a segundo plano; entonces el punto de partida es reconocer que si se efectúa una enseñanza basada en destrezas, desde un marco constructivista, la evaluación ha de enfocarse en las destrezas para que haya coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, de esta relación depende la transformación en materia de evaluación y desde ella se pueden establecer que estrategias y medios permitirán la consecución de este propósito.

Acotando a lo antes mencionado, cabe recalcar que este tipo de evaluación tiene el objetivo de evaluar el dominio de tareas específicas a partir de alternativas a los test de lápiz



y papel, de modo que sean indicadores adecuados de lo que realmente domina el estudiante (Arteaga y Del Valle, 2000). El modelo de evaluación auténtica centra entonces el protagonismo en el estudiante al resaltar la importancia de un verdadero dominio de los componentes que forman parte de las destrezas con criterios de desempeño, y que no incluyen solamente el conocimiento declarativo.

Una vez repasado el significado de evaluación auténtica, y en búsqueda de ahondar en el factor de autenticidad se plantea la siguiente interrogante ¿Qué es lo que vuelve auténtica a la evaluación? para responder esta cuestión es importante reconocer que la educación, según Araya, Alfaro y Andonegui (2007), se ve influenciada en gran medida por el contexto, el tiempo, el espacio en el que ocurre y otros factores que determinan un tipo de realidad, que es diferente, que es variante e irrepetible, dada la condición del fenómeno educativo, en donde convergen sujetos con distintas realidades que lo vuelven único. Es por ello que la evaluación debe adecuarse a la realidad en la que tiene lugar, estableciendo un vínculo con el mundo real y la vida cotidiana y planteando exigencias cognoscitivas acorde a las necesidades reales de los estudiantes para su posterior desenvolvimiento e integración en la sociedad, estos criterios son los que proporcionan el factor de autenticidad a la evaluación.

### **1.4.1 Elementos de la evaluación que condicionan la autenticidad:**

A más de los criterios mencionados, existen elementos esenciales que engloban los principales rasgos de la evaluación auténtica, tenerlos en cuenta permitirá asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación estén orientados por los resultados de aprendizaje que se buscan obtener. Entre ellos Arbós (2005) enumera los siguientes:

- Primero, el contexto, que de acuerdo con Herrington y Herrington (1998) debe reflejar sobre qué condiciones tendrá lugar el desempeño.
- Los indicadores son el segundo elemento y estos según Arbós (2005) “procurarán la validez y la fiabilidad de los instrumentos, con criterios adecuados para calificar/valorar la variedad de producciones del alumnado, fruto de una variedad de procedimientos evaluativos que ayudarán a recoger la información necesaria” (p. 37).
- El tercer elemento tiene que ver con el rol del alumno a quien, continuando con lo mencionado por el autor, le corresponde conseguir los objetivos propuestos sobre los conocimientos adquiridos y producir resultados.



- Y el cuarto y último elemento corresponde a la actividad auténtica que desde la perspectiva de Arbós implica desafíos complejos y situaciones poco estructuradas, que han de ser valoradas por el juicio del alumno y solucionadas mediante un procedimiento y en dónde la evaluación está presente como un todo.

### **1.4.2 Cómo plantear criterios e indicadores de logro en el marco de la evaluación auténtica**

En la evaluación auténtica se propone un asunto que también es manejado en el currículo ecuatoriano del 2016, vigente a la fecha de esta investigación, y se refiere al planteamiento previo de criterios de evaluación e indicadores de logro que representan el desempeño que se espera conseguir en los alumnos, entonces la evaluación auténtica busca aprovechar estos elementos que ya se encuentran elaborados en el documento curricular.

En cuanto a su significado los criterios de evaluación según García (2010) “son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado” (p. 81), y deben tener presente las dimensiones del objeto de evaluación para medir la evolución del aprendizaje del estudiante. Dentro de la evaluación auténtica hay que tomar en cuenta que los criterios de evaluación son un sistema que prioriza la transparencia, es decir que los estudiantes deben conocer previamente y en detalle cuáles son los criterios y los instrumentos con los que van a ser evaluados, de este modo el estudiante conocerá de qué manera su trabajo será juzgado, hacia dónde avanzar y qué se espera de él, además de que no se guardará en secreto como las pruebas centradas en el conocimiento declarativo. Para la elaboración de los criterios de evaluación pueden participar los estudiantes e incluso los padres de familia, para expresar la transparencia. De igual manera, estos criterios deben tener relación con el mundo real o situaciones reales, para que de esta manera se vincule con los objetivos planeados (Vallejo y Molina, 2014).

Además, Díaz Barriga (2005) señala que, para que una evaluación auténtica sea efectiva se requiere que los criterios se vinculen con el tipo y el nivel trabajo que los estudiantes puedan realizar, estos además deben ser claros, conocidos y no arbitrarios. Para ejemplificar tal situación, la autora hace una analogía con el mundo del deporte, mencionando que al momento de una competencia los deportistas saben que desempeños serán evaluados; para especificar mejor, un clavadista sabe que los jueces van a considerar su estilo, su aproximación, su elevación, etc., por consiguiente, él va a saber cómo debe presentarse y



mejorar en sus debilidades, para que al momento de la competencia obtenga los mejores resultados.

En cuanto a los indicadores de logro, Arbós (2005) menciona que son un requisito fundamental para que haya una valoración intersubjetiva, del mismo modo guían la selección de los instrumentos de evaluación, con criterios pertinentes para evaluar las múltiples producciones del alumnado. Es por ello que los indicadores y los criterios de evaluación deben ir de la mano, los indicadores según el Ministerio de Ambiente del Perú, [MINAM] (2013) son:

“enunciados que describen indicios, pistas, conductas, comportamientos y señales observables y evaluables del desempeño de niñas y niños; permiten apreciar externamente lo que sucede internamente en el niño o la niña; y son referentes que sirven para valorar el desempeño de los y las estudiantes, describiendo el logro de capacidades y actitudes en diversos niveles” (p.1)

Además, el autor mencionado señala que para la construcción de un indicador de logro es indispensable considerar tres componentes: el primero, la acción ¿qué hace el niño?; el segundo, es el contenido ¿qué es lo que hace en concreto? y finalmente la condición ¿cómo lo hace? De igual manera, dentro de la evaluación auténtica el conocimiento de los indicadores de evaluación permite al alumno autoevaluar su producción y mejorarla, por lo que los estudiantes conocerán lo que se espera de ellos al momento de ser evaluados, además los indicadores deben ser contextualizados y lo más precisos posible al detallar el desempeño del aprendiz. Los indicadores son más cualitativos, pretenden ver el proceso de crecimiento y avance de los estudiantes e integran la reflexión y la autoevaluación; no es fácil para el docente tomar consciencia de lo que implica un juicio generado por los estudiantes e incluso por él mismo ante un acontecimiento en un proceso formativo dado, para ello se requiere estándares específicos de desempeño que le permitan contrastar lo que se tiene que lograr y lo que se logró realmente.

Para cerrar este apartado se hace énfasis en que los criterios de evaluación y los indicadores de logro, se vuelven una guía que permite direccionar la enseñanza hacia ese desempeño que debe conseguir el estudiante y en la evaluación se deben considerar los criterios e indicadores como una forma de verificar si realmente existió un proceso de aprendizaje de las destrezas, de este modo hay constancia de un proceso de evaluación útil,



acorde a lo que se ha enseñado y coherente con los objetivos que se han perfilado con anterioridad.

## **1.5 COMPETENCIAS DEL DOCENTE FRENTE A LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

Dado que esta investigación profundiza en la evaluación auténtica como un medio más adecuado para evaluar el desempeño, se hará énfasis en el importante rol que juega el docente, ya que tal y como menciona Santos (citado en Villardón, 2006), si la evaluación es importante para el proceso enseñanza – aprendizaje también lo es la actividad docente. Se empezará por reconocer que los docentes no siempre toman el proceso evaluativo con la responsabilidad de un elemento formativo, siendo esta la causa de la poca confianza existente entre docentes y estudiantes en la actualidad según hacen énfasis Cárdenas y Pastrana (2016).

El reconocimiento de esta situación provoca que autores como Trillo (2005), y Vallejo y Molina (2014) perfilen un cuerpo de competencias con las que debe contar el docente que le van a permitir efectuar de manera oportuna la evaluación auténtica desde el posicionamiento sobre la evaluación y con consciencia sobre las implicancias de la evaluación para los sujetos evaluados, éstas aluden a un: un saber, un saber hacer, y un saber ser sobre evaluación auténtica, mismas que consisten en lo siguiente:

El saber sobre evaluación auténtica, implica conocer ¿Para qué evaluamos? Según Vallejo y Molina (2014) es necesario que los docentes conozcan la distinción entre la función pedagógica y la función social de la evaluación, en la primera se hace alusión a que la evaluación puede ser utilizada para tratar de mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje, ayudando a los estudiantes a regular sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje; la segunda hace referencia al uso de la evaluación para la acreditación, de modo que es utilizada para probar, ante la sociedad, que los aprendizajes adquiridos pueden ser desempeñados más allá del contexto escolar, debido a que solo se limita a calificar. Por otro lado, el autor menciona que en cualquier evaluación que se quiera plantear debe cumplir con las dos funciones.

Del mismo modo, Vallejo y Molina (2014) plantean que el docente no sea arrastrado por la tradición pedagógica, por ello ha de cuestionar de forma crítica su práctica evaluativa reconociendo si utiliza una evaluación descontextualizada que se presenta por el uso excesivo de los exámenes en los que existe dominio memorístico del contenido, que luego es olvidado





por el alumno, y una enseñanza donde los contenidos no representan una forma de concebir el mundo, ni tienen relación y por ello el estudiante no sabe cómo utilizarlos; o por el contrario busca evaluar el conocimiento funcional que surge del declarativo a través de la resolución de problemas o el diagnóstico de estudios de casos buscando que el estudiante aprenda a pensar, decidir y actúe en el mundo real.

Otro aspecto que los autores proponen cuestionar es si la práctica evaluativa es convergente, cerrada, que no admite más de una respuesta; o por el contrario es divergente, de forma que admite múltiples respuestas, y el foco de lo correcto se mueve diferentes valores como lo útil, lo creativo, lo original, que resultan más complicados de valorar. Solo de esta forma podrá existir coherencia entre los objetivos que se pretenden conseguir y lo que se evalúa.

Prosiguiendo con la segunda competencia para aplicar la evaluación auténtica, esta tiene que ver con el saber hacer del docente, esto implica que el docente se cuestione cómo evaluar; dentro de la evaluación auténtica es importante lograr que los alumnos reconozcan la funcionalidad de los aprendizajes para entender el mundo que les rodea, también es necesario procurar que cambie el currículo con obsesión academicista por un currículo basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación.

Del mismo modo, el autor menciona que el docente debe reconocer que para que haya un aprendizaje es necesario que exista lo que Ausubel (citado en Trillo, 2005) llama la articulación lógica del conocimiento y la articulación psicológica del aprendizaje, es decir que no existe aprendizaje si no hay contenidos. Vera y Esteve (citado en Trillo, 2005) mencionan que para que esto ocurra es importante que cambie las estrategias del docente, la primera tarea es crear inquietudes, descubrir el valor de lo que se va a aprender, recrear un estado de curiosidad y darles a los estudiantes espacios en donde se le obligue a pensar.

Pero la tarea permanente del docente nos lleva a otra interrogante ¿Cómo hacerla efectiva en el momento de la evaluación? Cuya solución según Trillo (2005) nos remite a dos aspectos. El primero tiene que ver con las condiciones para seleccionar los contenidos susceptibles de ser evaluados; para ello es necesario proponer tareas relevantes, crear interés y motivación en los estudiantes y por último plantear tareas claras, evitando caer en ambigüedades o causar confusiones en los alumnos. El segundo tiene que ver con el complemento de las condiciones; de modo que hay que reflexionar sobre el tiempo que se da a las tareas de evaluación, es preciso contar con los recursos y materiales para la evaluación,



además crear un clima de aula adecuado para la evaluación, y por último pensar en las razones por las que el trabajo se va a realizar de manera individual, grupal, competitiva, etc.

La última competencia que debe manejar el docente es el saber ser que según Trillo (2005) implica el reconocimiento de que la evaluación se diferencia de la examinación que sirve para recoger información, evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, esta es la dimensión humana de la evaluación, que el autor considera la más importante porque implica una profunda responsabilidad con un alto grado de consciencia sobre los efectos que tiene para los individuos sobre quienes recae el juicio; para reducir el riesgo errar en lo se considere justo, se debe actuar de forma profesional y sistemática para que los juicios puedan ser justificados. Estas competencias mencionadas permiten repasar las tensiones que se presentan al efectuar la evaluación y las incoherencias existentes entre lo que se enseña y lo que se evalúa, entre la teoría y la práctica, lo que lleva al docente a cuestionar cómo se pretende la formación de sujetos críticos y autónomos en un sistema imitativo que impulsa lo repetición y la uniformidad en su evaluación; cabe resaltar que la reflexión sobre las competencias deja entrever el reto de evaluar de manera auténtica.

### **1.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

Frente al reto de evaluar de manera auténtica, es sustancial aprovechar las interacciones que existen entre el estudiante y el docente como un espacio para evaluar los procesos de aprendizaje, las habilidades y el rendimiento (Condemarín, 2008). Es preciso destacar la función del docente, ya que según Latorre y Varela (2015) “debe diseñar las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación mediante el que se orientará a los estudiantes hacia desempeños útiles en su formación como futuros profesionales y se les evaluará en consecuencia” (p. 8), a continuación se da a conocer cuáles son las técnicas y los instrumentos que se utilizan con más frecuencia dentro de la corriente de evaluación auténtica y están enmarcados en las características de estar centrados en el estudiante, se adecúan a los diferentes estilos de aprendizaje, evalúan no solo el conocimiento declarativo, sino también el conocimiento funcional, permitiendo la transferencia del aprendizaje a distintos contextos, establecen criterios claros de evaluación e información concreta sobre el desempeño que se espera conseguir, evitando que la información sea mal interpretada; esto permite obtener datos más acertados sobre el proceso de aprendizaje del alumno para evaluar el desempeño en una tarea auténtica (Capita, 2009; Barberà, 2005).



En este apartado se precisa una aclaración sobre las técnicas y los instrumentos; las primeras según Morocho (2005) son procedimientos que van a permitir captar las conductas, los conocimientos, las habilidades y los logros en el desempeño de los estudiantes, las técnicas fundamentan los instrumentos, es por ello que una técnica está constituida por un grupo de prescripciones para asegurar la eficacia de su procedimiento y de los instrumentos seleccionados. En lo que respecta a los instrumentos, Morocho (2005) menciona que, son los medios para recoger información sobre el desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes, estos guardan relación con el indicador que se desea registrar. A continuación, se presenta una tabla sobre las técnicas y los instrumentos, mismos que serán profundizados más adelante en su funcionalidad para evaluar destrezas con criterios de desempeño.

**Figura 2 Técnicas e instrumentos de evaluación**

<b>TÉCNICAS DE EVALUACIÓN Y SUS INSTRUMENTOS</b>	
<b>TÉCNICAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>
La observación de las actividades realizadas por los alumnos	Registros anecdóticos Listas de control Diarios de clase
Portafolios	Varios
Evaluación del desempeño	Rúbricas Listas de control Escalas

**Fuente:** Díaz Barriga y Hernández (2001, p. 367-396).

**Elaborado por:** Marcos Arízaga y Adriana Brito.

## **1.7 MECANISMOS PARA EVALUAR LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES**



En la evaluación auténtica se recomienda considerar estrategias para evaluar el desempeño, que dependen del juicio del alumno, entre ellas destacan la autoevaluación y la coevaluación, el objetivo de utilizar estas estrategias es que la información obtenida del desempeño permita, a más de retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que los estudiantes puedan autorregular sus capacidades a través de la reflexión de su propio aprendizaje, de modo que puedan potenciar sus fortalezas y tomar acción sobre las habilidades que han adquirido en menor grado. Estos mecanismos que permiten evaluar el desempeño han sido percibidos con desconfianza por las instituciones educativas, en cuanto al criterio del estudiante para realizar esta tarea, ya que como menciona Díaz Barriga (2005), los docentes consideran que es una forma en donde los estudiantes aprovechan para mejorar sus calificaciones y cubrir sus deficiencias e incumplimientos. A pesar de ello, estos mecanismos, en el marco de la evaluación auténtica, deben ser entendidos como un espacio que posibilita la participación activa de los estudiantes para evaluar su propio aprendizaje, que desde luego tiene ciertas condiciones éticas, que van a permitir obtener juicios sobre el desempeño que sean justos y adecuados.

### **Autoevaluación**

La autoevaluación según Villardón (2006) consiste en “la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste” (p.11); esta estrategia según Díaz Barriga (2005) tiene la meta de que los estudiantes desarrollen la capacidad de revisar, modificar y redirigir su aprendizaje a partir de la evaluación autodirigida y automotivada de su propio trabajo, esta evaluación se logra a partir de la comparación con criterios o estándares establecidos previamente; además esta capacidad de evaluar su propia práctica, le será de gran utilidad al estudiante tanto en su vida estudiantil como en su vida personal y profesional, porque le ayuda a desarrollar su capacidad crítica sobre sus acciones e incrementa la responsabilidad en su propio aprendizaje.

Aplicar la autoevaluación, desde una evaluación auténtica del desempeño, implica que existan ciertas condiciones para el estudiante, Fernández (2009) enumera las siguientes: tener que evaluarse en situaciones de la vida real, estar consciente de sus convicciones y sentimientos ante el objeto evaluado y exponerlos con total sinceridad, conocer los criterios con los que se le va a evaluar, valorar lo que tiene y lo que le falta, y basar sus juicios en evidencias.



Asimismo, el docente debe generar ciertas condiciones que favorezcan la autoevaluación como crear un ambiente que logre captar los sentimientos, motivaciones y opiniones de los estudiantes; y más importante aún, debe verificar que los estudiantes se autoevalúen mediante evidencias explícitas y argumentos razonados para que la autoevaluación no dependa solo de la opinión del estudiante (Díaz Barriga, 2005). Es por ello que esta tarea requiere de un seguimiento procesual del trabajo de los estudiantes para asegurar que la elaboración de juicios de los estudiantes sea sustentada y la toma de decisiones se haga con ética y responsabilidad. Para una mejor ilustración de una autoevaluación se tomará un ejemplo de Díaz Barriga (2005) en donde se esclarece una rúbrica para la autoevaluación.

### Figura 3 Autoevaluación del alumno mediante rúbricas.

**Cuadro 5.4 Autoevaluación del alumno mediante rúbricas. Ejemplo: Criterio de selección y manejo de información para responder una pregunta de investigación.**

Puntaje	Criterio/Niveles de desempeño
4	Seleccioné y organicé información que me permitió dar respuesta a mi pregunta de investigación de manera organizada. Seleccioné información apropiada.
3	Seleccioné y organicé información que respondió a mi pregunta de investigación sin cometer demasiados errores.
2	Traté de organizar la información que encontré, pero cometí varios errores. No pude mantenerme enfocado en información que me ayudara a responder mi pregunta de investigación.
1	No fui capaz de seleccionar y organizar la información que encontré para responder a mi pregunta de investigación.

Fuente: Díaz Barriga (2005, p.19).

### Coevaluación

La coevaluación es otro de los mecanismos para evaluar el desempeño de los estudiantes, que según Fernández y Vanga (2015) consiste en “evaluación entre pares o iguales, donde los roles se intercambian entre evaluadores y evaluados alternativamente” (p.4); Ucha (2010) menciona que esta estrategia se ejecuta a través de la observación, y de acuerdo con Keppell, Au, Ma y Chan (citados en Villardón, 2006) fomenta un aprendizaje tanto del que evalúa como del evaluado a través del desarrollo del pensamiento crítico.



Esta estrategia es impulsada desde la evaluación auténtica como una estrategia eficaz e innovadora para evaluar el desempeño entre los estudiantes, porque busca desarrollar valores en los alumnos como el respeto hacia los trabajos de sus compañeros y la honestidad al momento de emitir juicios imparciales sobre los trabajos; además, puesto que la coevaluación se realiza entre estudiantes favorece un clima de confianza en el aula, ya que el docente considera la opinión de los educandos; por último, esta estrategia promueve el trabajo colaborativo, debido a que el escolar aprende a recibir apreciaciones o críticas constructivas de sus iguales (Villardón, 2006).

Acotando a lo antes mencionado, existen condiciones para plantear la coevaluación, Villardón (2006) nombra las siguientes: al momento de evaluar tanto el estudiante evaluador como el estudiante evaluado deben conocer los criterios desde los que se va a valorar su desempeño, además se debe evaluar mediante evidencias que reflejan la transparencia e imparcialidad del acto, tener claro que se evalúa para mejorar el aprendizaje. De la misma manera, al docente le corresponde: enseñar a los estudiantes a realizar dichas evaluaciones, elaborar criterios claros y concisos (se puede elaborar los criterios con los mismos estudiantes) y verificar que la evaluación se realice mediante evidencias y con argumentos justificados.



## **2. CAPÍTULO: EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO**

### **2.1 HISTORIA DE LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO EN EL ECUADOR**

La educación es un hecho social, está en constante actualización para responder a las necesidades de la sociedad, que cambian a gran velocidad, en otras palabras, la educación debe evaluar y renovar constantemente sus métodos y currículos para no verse obsoleta en la sociedad; para fines de esta investigación en este capítulo se tratará el desarrollo que han tenido las destrezas con criterios de desempeño desde su surgimiento en el Ecuador y se pondrán a conocimiento ciertas características a tomar en cuenta para su evaluación.

Para dar principio a esta categoría, se han recogido las reformas educativas, en el caso ecuatoriano específicamente, desde las que se establece una propuesta basada en destrezas, sus implicaciones educativas y en la evaluación, partiendo desde la Reforma Consensuada del año 1996, que tenía la función de mejorar la calidad educativa, su posterior actualización en el año 2010, y finalmente se repasa el Ajuste Curricular del año 2016, esto permitirá entender las modificaciones que ha recibido el concepto de destreza con criterio de desempeño.

#### **2.1.1 Reforma curricular consensuada del Ecuador**

En los años ochenta surge una preocupación en el Ecuador, que según menciona Cabrera (2010) se debe a la deserción escolar y a la frecuente repetición de grado de los estudiantes, esta situación provocó que la atención se dirigiera a la calidad educativa; ya en los años 90 se aplican algunos planes, programas y se crean departamentos, en los cuales tanto la educación urbana como rural estaban obligadas a cursar los seis años de escolarización, es ahí donde se comienza a gestar La Reforma Curricular Consensuada, que entró en vigencia en el año 1996, la misma que según mencionan Herrera y Cochancela (2020) buscaba descender de manera adecuada del currículo a la realidad ecuatoriana, su validación estuvo en manos de un sistema con un enfoque técnico, uno disciplinar y otro pedagógico, por lo anterior se la denominó consensuada.

La propuesta que se impulsó estaba basada en el enfoque pedagógico-metodológico constructivista basado en destrezas con la intención de formar personas críticas, solidarias y comprometidas con el cambio social, la concepción que se manejó de éstas fue la siguiente:





“La destreza es un “un saber hacer”, es una “capacidad o competencia” que la persona puede aplicar o utilizar un conocimiento de manera autónoma, cuando la situación lo requiere” (Ministerio de Educación y Cultura, 1998, p.34); y se encontraban clasificadas en destrezas generales y específicas, de forma tal que un conjunto de destrezas específicas estaban contenidas en una destreza general, el motivo de cuya organización fue brindar un sentido práctico a los contenidos a ser tratados en cada nivel, aunque Cabrera (2010) manifiesta que dada la generalidad de las destrezas el docente no pudo relacionarlas con los contenidos.

La reforma significó un cambio en la educación a causa de la inserción de las destrezas y valores en el currículo, los que tendrían la clara intención de: ser agentes de cambio en el currículo de la época, en el que existía una preponderancia de contenidos referidos a lo conceptual o cognitivo; y posibilitar la entrada a una educación integral, mediante la enseñanza de contenidos procedimentales y actitudinales (Herrera y Cochancela, 2020; Salazar, 2014); sin embargo, en la reforma no existió un apartado o una descripción clara del procedimiento metodológico para el desarrollo de las destrezas y mucho menos del término integral, que es usado con frecuencia y que se presta a varias interpretaciones.

Otro de los ámbitos hacia los que ansiaba extenderse la reforma era el evaluativo, en el apartado de recomendaciones para la evaluación, Sánchez (2007) comenta que se planteó la evaluación cualitativa durante todo el proceso, que fuera progresiva, permanente; asimismo recomendaba el uso de instrumentos y técnicas confiables y objetivas que den cuenta del dominio de las destrezas adquiridas. Estos planteamientos eran muestra del urgente cambio que se pretendía ejercer en la actitud de los docentes ante la tarea de evaluación que les corresponde.

Las características de progresividad y permanencia mencionadas en la reforma son propias de una evaluación constructivista de acuerdo con los planteamientos de Ahumada (2001), quien distingue la continuidad y permanencia de la evaluación en este paradigma, que da importancia más que nada al reconocimiento de la evaluación como un proceso que está ligado al aprendizaje más que a un suceso; siguiendo con lo mencionado, en el concepto de evaluación de la reforma se menciona una evaluación cualitativa, que está relacionada con el proceso y rescata la función pedagógica de la evaluación, por tanto los esfuerzos se direccionan a la consecución del aprendizaje significativo que, según Muños (2004), se logra con la relación entre los conocimientos nuevos con los saberes previos del estudiante; en el concepto se da importancia a las actividades de aprendizaje a partir del uso de técnicas e



instrumentos para comprobar el dominio de la destreza, característica que según Díaz Barriga y Hernández (2001), es parte del constructivismo, aunque no se toca el tema de las actividades de enseñanza que realiza el docente, que guarda relación con la función de retroalimentación o la toma de decisiones sobre las actividades de enseñanza que permitan potenciar el aprendizaje.

La aplicación de la reforma dio lugar a la formulación de muchas conjeturas sobre la misma, la principal tiene que ver con la reproducción de métodos tradicionales, según Cabrera (2010) podría deberse a un vacío conceptual, metodológico y evaluativo de la reforma del 96; posiblemente, el gran peso que se puso en manos de los docentes, en la tarea de manejo y evaluación de las destrezas sobrepasó su capacidad, estos supuestos adquieren más vigor y solidez con los bajos resultados obtenidos en las pruebas APRENDO y años más tarde en las pruebas SER ECUADOR, las mismas que tenían la finalidad de examinar los resultados de aplicar la reforma; las primeras fueron las encargadas de determinar la funcionalidad durante los años posteriores a su aplicación, desde el año 1996 hasta el año 2000, después el seguimiento fue interrumpido, y se aplicó nuevamente en el año 2007. En las evaluaciones se revela el grado de avance que han alcanzado los estudiantes de los años tercero, séptimo y décimo de Educación Básica, en relación con el dominio de las destrezas básicas en Lenguaje y Comunicación y Matemática; según el Ministerio de Educación (2008) los resultados obtenidos fueron decepcionantes, pues tienden a mantenerse alrededor de la mitad de la nota.

En cuanto a las pruebas SER ECUADOR, estas surgen en 2008, a raíz de una de las políticas del plan decenal de educación, documento en el que se establecieron las bases del ámbito educativo para ser cumplido entre los años 2006 hasta el 2015, la política en mención, se refiere al “mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2008, p.4).

El informe de resultados de las pruebas SER ECUADOR, que se aplicaron a los estudiantes en las cuatro áreas principales en los años tercero, séptimo y décimo de básica, y a estudiantes de último año de bachillerato de manera censal, permitió un acercamiento a la realidad educativa y los efectos de la reforma curricular de 1996. Con base en los resultados obtenidos, no se evidencia un aumento en la calidad educativa durante los 14 años en los que se mantuvo en vigencia, pues al terminar la educación básica, los estudiantes cuentan con



limitadas capacidades de interpretación, análisis y lectura comprensiva, debido a que el supuesto cambio no logró trascender del currículo y aterrizar en el aula, lo que redujo la reforma a un cambio en la planificación y en la terminología en referencia a los grados y materias.

Muchas pudieron ser las causas de los decepcionantes resultados y el bajo impacto de la reforma, que provocan la reflexión acerca de cómo fue asumido el modelo constructivista por los docentes. Cabrera (2010) menciona que el entendimiento del modelo se redujo a la siguiente frase “construir el conocimiento”; tal hecho según el estudio del autor produjo la reproducción del modelo pedagógico tradicional en el aula, que quedó reflejado en la planificación del docente, que lejos de estar planteada desde las destrezas seguía planteada desde el contenido.

En este sentido, los docentes no tenían una comprensión clara de las destrezas, como operaciones cognitivas que permitían relacionar el saber, con el saber hacer, el efecto que se produjo, según Procel (citado en Rojas, 2015), fue que se siguiera enseñando contenidos conceptuales; esta premisa quedó corroborada con el estudio realizado por Cabrera (2010) en ciertas escuelas de Cuenca, en donde los docentes a pesar de la vigencia de la reforma siguen siendo tradicionalistas en sus prácticas pedagógicas, pues es la forma en la que aprendieron y en la realidad de vuelve más cómodo reproducir las prácticas vivenciadas en la trayectoria escolar; estas situaciones en las que los docentes continuaron trabajando solo desde el contenido apuntan a que posiblemente los docentes no contaban con la capacitación para aplicar adecuadamente el modelo basado en destrezas, y no disponían de un sustento teórico o parámetros para evaluar las destrezas.

### **2.1.2 Actualización y fortalecimiento curricular**

Partiendo de las falencias encontradas en la evaluación a la reforma de 96 y con el interés de ofrecer un referente curricular flexible que pueda ser adaptado al contexto con aprendizajes comunes mínimos surge la nueva propuesta de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica que empezó a implementarse en el año lectivo 2010- 2011; esta propuesta promueve uno de los principios de la pedagogía crítica que es considerar al estudiante como el principal protagonista del aprendizaje (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica [AFCEGB], 2010); en ella se propone el desarrollo y la evaluación de destrezas con criterios de desempeño, como una



forma de llenar ese mencionado vacío de la reforma del 96, reflejado en el plan de clase que solo incorporó un casillero para las destrezas generales y específicas, este hecho denotaba la falta de entendimiento de la destreza desde el profesorado y su carente habilidad para relacionar el contenido con la destreza.

Es así que las destrezas generales y específicas de la propuesta del 96 evolucionan a destrezas con criterios de desempeño, para dar respuesta a la mencionada problemática, la solución que encontró esta actualización curricular del 2010 fue incorporar el contenido dentro de la destreza, entonces se ofrece una destreza y el contenido sobre el que va a operar el saber hacer o la destreza; a más de ello, otro de los componentes de la destreza con criterio de desempeño es el nivel de complejidad, en el que se incluye de manera implícita el componente actitudinal, con esto se espera facilitar la tarea del docente en el manejo y aplicación de esta propuesta, sin que tenga que hacer la relación de los componentes.

Las destrezas con criterios de desempeño se convierten en el referente de la planificación en el aula y pasaron a constituir la base para trabajar los conocimientos conceptuales; éstas, de acuerdo con la AFCEGB (2010), están integradas por tres partes: primero, la destreza o saber hacer, que representa el dominio de la acción; segundo, el contenido que es el espacio en el que opera la destreza; y tercero, el criterio de desempeño, el mismo que a su vez determina el nivel de complejidad en el que se ejecuta dicha acción y pueden ser condicionantes de rigor científico cultural, espaciales, temporales, de motricidad, etc. Las destrezas se convierten entonces en uno de los aportes más relevantes de esta propuesta porque se logra aplicar el saber hacer que es la destreza junto con el contenido, de acuerdo al desempeño que se espera conseguir.

En lo que respecta a la distribución y secuenciación de los contenidos, estos se encuentran agrupados en bloques curriculares, están planteados dentro de ellos en forma de destrezas con criterios de desempeño (AFCEGB, 2010); de modo que facilitan la planeación microcurricular de los docentes; los objetivos por su parte se establecen para cada nivel o año, evitando de esta forma que queden rezagados.

Por otro lado, la Actualización del 2010 determina indicadores esenciales de evaluación para cada año, como una manera de ofrecer lineamientos para la evaluación de destrezas, pues son evidencias concretas del desempeño que debe mostrar el estudiante en los resultados de aprendizaje (AFCEGB, 2010). Según Cabrera (2010) estas herramientas se convierten en una guía para el docente, posibilitando en mayor medida el desarrollo y evaluación de



destrezas para que cuando se culmine el proceso se pueda saber si se cumplieron los objetivos planteados.

La evaluación que se propone en este documento curricular es diagnóstica, continua y debe evaluar el desempeño de manera sistemática para determinar el grado de dominio de las destrezas con criterios de desempeño, se plantea que los resultados sean compartidos con los estudiantes y son el justificativo para implementar los cambios pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La concepción que plantea la AFCEGB (2010) sobre la evaluación tiene una correspondencia con lo que plantea la evaluación constructivista según Díaz Barriga y Hernández (2001), ya que uno de los postulados del constructivismo es partir de los conocimientos previos para que la construcción del conocimiento tenga lugar y se vuelva significativa al guardar relación con lo que ya sabe el estudiante y en el documento de actualización se plantea la evaluación diagnóstica que cumple con tal propósito; del mismo modo se mantiene la característica de continuidad de la evaluación, al igual que en la Reforma Consensuada del 96, un aspecto claramente constructivista según Ahumada (2001), porque busca la evaluación durante el proceso que permita recolectar información representativa de los estudiantes para orientar el proceso de aprendizaje; el concepto de evaluación en este nuevo documento curricular va un paso más allá que en la reforma precedente, pues propone una característica valiosa del modelo constructivista, como lo es compartir los resultados obtenidos con los alumnos de manera que se pueda lograr la autorregulación del aprendizaje; finalmente, en el concepto de esta propuesta curricular se propone la implementación de cambios en función de mejorar el resultado de aprendizaje, lo que es parte del proceso evaluativo del constructivismo, que de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2001) permite reflexionar, interpretar y mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir que el docente pueda tomar decisiones para poder mejorar dicho proceso.

Sin embargo, el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010 también ha recibido críticas en cuanto a sus planteamientos, autores como Herrera y Cochancela (2020) lo acusan de invadir las competencias que les corresponden tanto a las instituciones educativas como a los docentes, probablemente tal acusación tenga que ver con que las directrices normativas establecidas en los bloques curriculares del documento corresponden al tercer nivel de concreción curricular; esta invasión limita la adecuación del



instrumento al contexto social y cultural propio de cada institución educativa que deben realizar los docentes, quienes se vuelven reproductores de la propuesta.

### 2.1.3 Ajuste Curricular 2016

De acuerdo con Herrera y Cochancela (2020), tras una evaluación e investigación sobre el uso y las percepciones del currículo efectuadas a la actualización en los años posteriores a su aplicación, se determina un ajuste a la propuesta curricular del 2010. Este Ajuste Curricular del año 2016, según el Ministerio de Educación (2016), consiste en la definición de un perfil de salida para la educación obligatoria denominada “perfil de salida para el bachiller ecuatoriano” que establece el horizonte que deben alcanzar los estudiantes desde las distintas áreas de aprendizaje.

En esta propuesta se utiliza el adjetivo (básico) para referirse al aprendizaje de las destrezas y contenidos que se consideran necesarios por estar asociados a los siguientes aspectos: ejercicio de la ciudadanía en una sociedad equitativa, a la madurez personal (cognitiva, afectiva, emocional y social), a la construcción de un proyecto de vida personal y profesional, y a la capacidad de seguir aprendiendo de forma independiente o a través del acceso a procesos formativos, a los contenidos que engloban estos aspectos se los denomina aprendizajes básicos; estos a su vez, según el Ministerio de Educación (2016) se encuentran segmentados en el Ajuste Curricular en dos tipos: los primeros son los aprendizajes básicos imprescindibles, los mismos que en caso de no ser desarrollados sitúan al estudiante en un riesgo de exclusión social y pueden comprometer el desarrollo de los aspectos mencionados, aparte de que determinan la promoción escolar bajo la premisa de que su adquisición en años superiores será muy dificultosa; y los segundos son los aprendizajes básicos deseables, estos a diferencia de los primeros no implican riesgos en caso de no ser alcanzados y pueden ser desarrollados en grados posteriores, aunque son potenciadores de gran utilidad, al igual que los imprescindibles, para el desarrollo personal y social.

Como se mencionó, son las destrezas con criterios de desempeño las que conforman los aprendizajes básicos, por ello engloban un conjunto de contenidos, el documento de Ajuste curricular menciona los siguientes: “destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas” (Ministerio de educación, 2016, p. 19), no obstante priman el saber hacer y que se aplique de manera funcional en diferentes contextos lo que ya se ha aprendido, al igual que destacan la



importancia del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje de forma que sea útil para el estudiante.

Como se hace evidente entonces, el concepto de destreza con criterio de desempeño atraviesa una segunda evolución, en la que el concepto muta a un aprendizaje básico, esta nueva forma de representar las destrezas en contraste con la propuesta del 2010, se propone lograr que todas las instituciones a nivel nacional aseguren la adquisición de los aprendizajes básicos imprescindibles, para que el desarrollo personal y la integración del estudiante en la sociedad no estén en riesgo; dada la situación de que seguramente existen instituciones educativas que cuentan con mejores condiciones en: infraestructura, personal capacitado, recursos económicos, estudiantes que estén posicionados en un nivel socioeconómico de bajo riesgo..., que les permitan asegurar la adquisición de los aprendizajes básicos imprescindibles, se plantean los básicos deseables en el Ajuste Curricular del 2016 como un plus para el aprendizaje y una opción para las escuelas; sin embargo, todos los centros educativos han de alcanzar los aprendizajes básicos imprescindibles con el fin asegurar un control en la educación y saber que está siendo igualitaria y equitativa en la enseñanza y aprendizaje.

En lo concerniente a la organización de los contenidos, estos se encuentran organizados en bloques curriculares para cada subnivel: básica preparatoria, básica elemental, básica media, básica superior, y BGU; permitiendo que los contenidos puedan moverse a través de los distintos niveles y subniveles, en función de las necesidades de cada contexto, buscando así que los docentes encuentren cierta flexibilidad para manipular los contenidos.

En respuesta a la criticada invasión de competencias del docente que se produjo en el documento de actualización curricular del 2010, debido a la organización de los contenidos, este nuevo currículo del 2016 es más simplificado en el sentido de que la desagregación se limita hasta los subniveles educativos que son: Preparatoria, 1 año; Elemental, 3 años; Media, 3 años; y superior, 3 años, en el nivel Educación Básica; y el nivel de Bachillerato, 3 años (Ministerio de Educación, 2016). Este cambio en el currículo involucra el rol de los docentes, quienes ahora tienen la valiosa función de realizar la concreción curricular a nivel institucional y en el aula mediante el desarrollo de un proyecto curricular de la institución educativa, de programaciones anuales y unidades didácticas; de acuerdo con Herrera y Cochancela (2020) los docentes no se encontraban preparados para tal cambio, y pese a los esfuerzos de capacitación aún no existe una apropiación del nuevo instrumento.





En cuanto a la evaluación dentro del ajuste 2016, no se menciona claramente cómo se concibe, a diferencia de la actualización del 2010 que como se había repasado, establece una evaluación constructivista; sin embargo, se describen ciertos elementos a tener en consideración para el proceso evaluativo como lo son, los criterios e indicadores de evaluación por subniveles, según el Ministerio de Educación (2016), los criterios de evaluación expresan el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los estudiantes en un momento determinado; por otro lado, los indicadores de evaluación son considerados descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar en los diferentes subniveles tanto en la Educación General Básica como en el nivel de Bachillerato General Unificado, además los indicadores precisan los desempeños que los estudiantes deben demostrar con respecto a los aprendizajes básicos imprescindibles y a los aprendizajes básicos deseables.

De acuerdo al recorrido ejecutado sobre las reformas educativas que han existido en Ecuador, se han podido constatar las diferentes propuestas y su organización en torno a los contenidos y a la evaluación en el aula, desde la propuesta de una educación basada en destrezas generales y específicas de la reforma del 96, en la que el tema de evaluación está desvinculado del proceso de enseñanza-aprendizaje, a causa de un vago entendimiento de las destrezas por parte del profesorado, que provocó que el docente enfoque las acciones educativas y de evaluación desde su experiencia y no desde las destrezas; por otro lado, en el 2010 con la propuesta de actualización, a través de la cual las destrezas incorporan en su composición los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y pasan a llamarse destrezas con criterios de desempeño, que cuentan con lineamientos claros para su evaluación, enmarcados en los planteamientos constructivistas, pero que en la realidad llegaron a limitar la respuesta del instrumento al contexto y a las distintas necesidades de las escuelas; y finalmente la propuesta o Ajuste Curricular del 2016 que se mantiene vigente a la fecha que se realiza esta investigación, documento que no caracteriza la evaluación, aunque al ser un ajuste de la actualización del 2010, puede asumirse que se mantienen las características de la propuesta anterior en cuanto a evaluación.

Si bien estos cambios mencionados se han ejercido en búsqueda de la mejora continua de la calidad educativa y de dotar al estudiante de destrezas que le permitan desenvolverse adecuadamente en el medio al que pertenece, no hay que perder de vista, que hoy más que nunca la memorización de los contenidos es una acción obsoleta, por la desbordante



información de la que se dispone en internet, es entonces una necesidad urgente el desarrollo de destrezas y funciones cognitivas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo, que permitan la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y poner en práctica los saberes adquiridos en situaciones y problemas de la vida real, demostrando su significatividad como se manifiesta en el Ajuste Curricular del 2016, de modo que sean funcionales y pasen a formar parte del repertorio del individuo, logrando de esta forma el ansiado cambio de paradigma educacional en el que los estudiantes sean realmente los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2 LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO**

Dado el hecho de que en el currículo ecuatoriano vigente, como se estableció con antelación, se maneja una educación basada en destrezas con criterios de desempeño, y con la intención, para la presente investigación, de definir cómo se evalúan viene a cuenta conocer primero qué son las destrezas con criterios de desempeño, su estructura y los contenidos que abarcan, es por tal razón que se ha tomado el entendimiento que se ofrece en la AFCEGB (2010), que explica de forma más detallada su definición, junto con la definición propuesta por el Ajuste Curricular del 2016.

Las destrezas con criterios de desempeño están conformadas por: una destreza que constituye el saber hacer que representa el dominio de la acción; el contenido sobre el que opera la destreza; y un criterio de desempeño que determina el nivel de complejidad en el que se ejecuta dicha acción, estos pueden ser condicionantes de rigor científico cultural, espaciales, temporales, de motricidad, etc. (AFCEGB, 2010). Las destrezas son el cuerpo a través del que se presentan los contenidos de manera general, englobando, según el Ministerio de Educación (2016), un conjunto de habilidades, procedimientos, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas..., con un especial énfasis en el saber hacer; lo que se busca con las destrezas con criterios de desempeño es el valor funcional de lo aprendido para que sea aplicado en diferentes contextos, evitando que exista un aprendizaje meramente receptivo o poco significativo.

De acuerdo con el Ajuste Curricular del 2016 las destrezas con criterios de desempeño contribuyen a que los estudiantes

movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas, aplicando operaciones mentales complejas, con sustento en



## Universidad de Cuenca

esquemas de conocimiento, con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos (Ministerio de educación, 2016, p. 13).

A consecuencia de que las destrezas, sean la forma en la que se representa a los contenidos en el currículo 2016, en ellas se agrupan tres tipos de componentes, de acuerdo con Bermeo y Merchan (2011), los cuales forman parte de la actividad humana y guardan relación con los contenidos curriculares, estos son:

- Los contenidos conceptuales (saber), estos hacen referencia a tres categorías: la primera tiene que ver con los hechos, es decir con los sucesos que acontecieron en el transcurso de la historia; la segunda se refiere a los datos, que son informaciones precisas; y los conceptos son la tercera, estos se relacionan con las nociones o ideas que se tiene ya sea de algún acontecimiento que sucedió o fue provocado o de un objeto existente que puede ser observado.
- Los contenidos procedimentales (hacer), se refieren a las acciones y al camino que se puede tomar para plantear y resolver un problema, estos contenidos trabajan sobre los saberes y generalmente incluyen reglas, técnicas, metodologías... que los vuelven sistemáticos, de tal forma que permiten la consecución de un objetivo, cabe mencionar que es importante que el docente conozca estrategias que provoquen espacios donde los educandos apliquen sistemáticamente sus procesos cognitivos, psicomotrices y motrices hasta llegar a un punto de automatizarlos.
- Los contenidos actitudinales (ser), estos se refieren a los valores, que integran los componentes: cognitivo, afectivo y del comportamiento, y quedan evidenciados en la interacción entre estudiantes, se pueden clasificar en valores actitudes y normas, tienen el propósito de influir de forma positiva en el desarrollo de la personalidad para la vida dentro y fuera de la escuela, generando valores, comportamientos, actitudes, a favor de la convivencia en la sociedad.

A continuación, para explicar cómo se plantean las destrezas con criterios de desempeño se toma las palabras de Morocho (2014), quien propone responder a ciertas interrogantes, en función del estudiante, estas preguntas serán abordadas en la figura 4

### **Figura 4; Cómo plantear destrezas con criterios de desempeño?**



¿Cómo plantear destrezas con criterios de desempeño?		
Interrogantes	Elementos	Lo que contienen los elementos
¿Qué debe saber hacer?	Destreza	Lo que debe saber hacer el estudiante es la destreza, que demuestra la acción y esta acción a su vez debe plantarse con un verbo en infinitivo.
¿Cómo debe saber?	Conocimiento	Lo que debe saber el estudiante es el conocimiento, el cual guarda relación con los hechos que ha logrado asimilar una persona a través de la experiencia o la educación, la comprensión teórica o práctica de un asunto u objeto de la realidad, además el conocimiento va a ayudar en el desarrollo de la destreza.



¿Con qué grado de complejidad?	Nivel de profundidad	El grado de complejidad con el que va a aplicar sus saberes el estudiante se refiere al nivel de profundidad, este es el nivel de dificultad con el que se desarrolla la destreza con criterio de desempeño en el educando.
--------------------------------	----------------------	---

**Fuente:** Morocho (2005, p. 58)

**Elaborado por:** Marcos Arízaga y Adriana Brito.

Estos aportes esclarecen el concepto de las destrezas con criterios de desempeño y aperturan el paso a otra cuestión que tiene que ver con su evaluación, ¿Cómo evaluar las destrezas con criterios de desempeño? para el efecto se dispone de ciertos insumos desde el currículo vigente del 2016, que tienen la función de orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, entre ellos se encuentran los criterios de evaluación y los indicadores de logro.

Los criterios de evaluación se definen en el currículo como los enunciados que establecen el tipo y grado de aprendizaje que los estudiantes deben lograr en un momento determinado; de ellos se derivan los indicadores de evaluación, que según el Ministerio de Educación (2016) describen los logros de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en cada subnivel de Educación General Básica; ya que el desempeño que ha de mostrar el estudiante está establecido, se vuelve más sencillo direccionar la evaluación de las destrezas hacia lo que se espera conseguir, aunque estos indicadores no se constituyen en una barrera para el docente, dado que existen condiciones que el educador tiene que valorar, ya sea el subnivel educativo, el nivel de desarrollo en el que se encuentren los estudiantes, el contexto en el que se desarrolle, para que el docente pueda adecuar los requerimientos de estos indicadores.

## **2.3 CARACTERÍSTICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO**



La evaluación del desempeño de los estudiantes, que se plantea en la AFCEGB (2010) es sistemática y con el uso de diferentes técnicas e instrumentos que permitan conocer el grado de dominio de las destrezas; sin embargo, con el interés de profundizar y conocer con más cercanía cuáles son las características que permiten evaluar las destrezas con criterio de desempeño, se ha tomado como referente el texto Evaluación de los aprendizajes propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura, [MEC] (2004), porque presenta de manera clara un conjunto de características que entran en juego para evaluar el aprendizaje de las destrezas, que serán detalladas a continuación:

### **2.3.1 Selección del objeto a ser evaluado**

Esta característica se refiere a qué se va a evaluar, es decir se selecciona el objeto a ser evaluado, en el documento de Evaluación de los Aprendizajes emitido por el MEC (2004) se sugieren dos objetos de evaluación: el primero tiene que ver con la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la enseñanza; el segundo se refiere a las acciones de enseñanza del docente, mediante intercambios verbales. Como se puede apreciar, la evaluación puede estar dirigida al desempeño del estudiante o las actividades ejecutadas por el docente, pero como es el dominio de las destrezas con criterios de desempeño lo que se desea evaluar, el objeto a evaluar será el proceso de aprendizaje de los estudiantes, Díaz Barriga y Hernández (2001) sugieren que ésta evaluación se haga a través de la evaluación auténtica que es una evaluación del proceso y formativa.

### **2.3.2 Definición de la finalidad de la evaluación**

Esta tiene que ver con la siguiente cuestión, para qué se va a evaluar, es decir la definición de la finalidad, que puede estar direccionada a tres tipos de evaluación: la de orientación (diagnóstica), la de regulación (formativa) y la de certificación (sumativa) (MEC, 2004), las que, de acuerdo al Reglamento de la LOEI (2012) en su Art. 186, son definidas como:

- **Diagnóstica:** Se aplica al inicio de un período académico (grado, curso, quimestre o unidad de trabajo) para determinar las condiciones previas con que el estudiante ingresa al proceso de aprendizaje.
- **Formativa:** Se realiza durante el proceso de aprendizaje para permitirle al docente realizar ajustes en la metodología de enseñanza, y mantener informados a los actores



del proceso educativo sobre los resultados parciales logrados y el avance en el desarrollo integral del estudiante

- Sumativa: Se realiza para asignar una evaluación totalizadora que refleje la proporción de logros de aprendizaje alcanzados en un grado, curso, quimestre o unidad de trabajo (p.53).

Retomando lo que se había abordado, en el capítulo anterior, sobre las funciones social y pedagógica que cumple la evaluación, se había aclarado el interés en reivindicar el valor a la función pedagógica, de modo que el fin último no sea solo el de acreditación, sino que se preste atención a la consecución de aprendizajes significativos de los estudiantes, bajo este razonamiento enfatizamos en los roles diagnóstico y formativo de la evaluación, ya que de acuerdo con Ahumada (2005) permiten el logro de aprendizajes significativos, que luego se verán reflejados en la evaluación sumativa.

### 2.3.3 Establecimiento de los criterios de evaluación

Este es uno de los aspectos más fundamentales de la evaluación, ya que hace alusión a establecer desde dónde se va a evaluar la destreza, es decir los criterios de evaluación que determinan el grado de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en un momento determinado y permitirán la comparación con el desempeño real que obtuvieron los estudiantes, estos se encuentran ya establecidos en el Ajuste Curricular del 2016, buscando facilitar el proceso de evaluación, a pesar de ello, no hay que perder de vista que han sido contruidos considerando a las destrezas, y representan un juicio sobre su nivel de desarrollo, según lo mencionado por el MEC (2004). Otro elemento con el que guardan relación los criterios de evaluación son los objetivos establecidos, ya que según el Ministerio de Educación y Cultura [MEC] y la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional [DINAMEP] (2000) debe haber concordancia entre estos dos elementos.

Puesto que los criterios de evaluación representan el desempeño que ha de alcanzar el estudiante, estos deben ser socializados con los estudiantes para que conozcan con anterioridad en lo que se basará el docente para la emisión de juicios valorativos y según lo establecido por Vallejo y Molina (2014) deben tener relación con el mundo real; ésta última característica tiende un lazo a la tesis de esta investigación que pone en evidencia la pertinencia de la evaluación auténtica para la evaluación de destrezas con criterios de desempeño, pues para que exista un aprendizaje verdadero y significativo los criterios deben





estar planteados considerando las necesidades reales del contexto y por tanto, creando una conexión entre lo que se aprende con el mundo real; en lo referente a la construcción de los criterios en el documento del MEC y la DINAMEP (2000), se señala el proceso que los docentes deben seguir para su construcción.

- Análisis de los objetivos y destrezas de cada año.
- Determinación de las destrezas fundamentales en cada área.
- Análisis de los contenidos de cada área.
- Definición de los criterios de evaluación
- Presentación de los criterios, ajustes y reformulación.
- Socialización.

### **2.3.4 Formulación de los indicadores de evaluación**

En función de los criterios de evaluación se establecen los indicadores de evaluación, estos son descripciones específicas en cuanto al desempeño que se espera observar en el estudiante en los distintos subniveles, y permitirán conocer en qué medida se han logrado desarrollar los criterios de evaluación; al igual que los criterios, estos ya se encuentran establecidos en el currículo del 2016 y facilitan la evaluación de las destrezas, en este punto consideramos que es de gran importancia el rol del docente como mediador entre lo estipulado en el documento curricular y entre la realidad del contexto, ya que las condiciones y necesidades de los estudiantes pueden variar y el docente tiene la labor de lograr que el currículo pueda asentarse en el aula de manera adecuada para que el aprendizaje que se pretenda lograr tenga cercanía con el contexto y la realidad, volviéndose más auténtico, es por ello que el docente debe conocer cómo se plantean estos indicadores de evaluación, para ello se tomará como referencia las interrogantes propuestas en la AFCEGB (2010), desde las que se estructuran los indicadores

¿qué acción o acciones se evalúan?

¿qué conocimientos son los esenciales en el año?

¿qué resultados concretos evidencian el aprendizaje? (p.4).

### **2.3.5 Registro de la información producida por los estudiantes, a través de las técnicas e instrumentos**



Teniendo claro cuáles son los indicadores de evaluación que se pretenden alcanzar, surge otra cuestión, con qué evaluar la destreza, para ello el referente son los criterios de evaluación e indicadores de evaluación específicos, que guían la selección de los instrumentos y técnicas de evaluación, que permitirán recoger información para realizar adecuaciones en la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la finalidad de esta característica es el desarrollo pleno de las destrezas y potencialidades de los alumnos, y garantizar la confiabilidad del proceso de evaluación de destrezas, mediante evidencias.

El docente dispone de una gran variedad de técnicas e instrumentos de evaluación, de ellos debe seleccionar aquellos que sean adecuados al propósito de evaluar la o las destrezas que hayan sido desarrolladas. Según Ahumada (2005) debe existir una variedad de instrumentos de evaluación que ayuden a conocer los distintos niveles de logro y el grado de dominio de los contenidos. Las técnicas pueden clasificarse en informales, semiformales y formales, de acuerdo a las siguientes características:

- Las técnicas informales, desde lo propuesto en el documento del MEC y la DINAMEP (2000) se usan en periodos breves, y no se perciben como evaluación por los alumnos, puesto que no se presentan como evaluación, las técnicas pueden ser de dos tipos: la observación de las actividades realizadas por los alumnos y preguntas formuladas durante la clase.
- Las técnicas semiformales, por su parte, destacan en comparación con las informales, en cuanto requieren un grado más elevado de preparación y definición exacta de los criterios que se van a valorar, según lo manifestado en el documento del MEC y la DINAMEP (2000), igualmente se menciona que los alumnos ya las perciben como evaluación, y deben ser utilizados con sentido formativo, de modo que provean una valoración cualitativa del avance que presenta el estudiante en el dominio de la destreza, los instrumentos pueden ser de dos tipos: ejercicios y prácticas en clase, y deberes y tareas que se envían a casa.
- Las técnicas formales, en contraste con las otras técnicas, exigen un cuidadoso proceso de selección y elaboración, y según el MEC y la DINAMEP (2000) su aplicación es sugerida en situaciones que precisan un elevado control, por lo acotado son percibidas como verdaderas situaciones de evaluación por los alumnos, quienes instantáneamente las relacionan con la asignación de calificaciones; dentro de ellas destacan la evaluación



del desempeño y las pruebas que posteriormente guiarán el camino para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a la aplicación de los instrumentos de evaluación, es necesario precisar que, como se menciona en los estudios de Vaca (2015) y Bustos (2017), en nuestro contexto ha existido una excesiva utilización del examen como único medio en el campo evaluativo que determina la pérdida o pase de año, debido a una débil cultura evaluativa que comprende a la evaluación fuera de los procesos de enseñanza- aprendizaje; a pesar de ello se ha vuelto fundamental que el estudiante lo pueda rendir y lo perciba con naturalidad, pues como bien es conocido se encuentra presente en diferentes situaciones de la vida como el ingreso a la universidad, el ingreso a cursos, la solicitud a un puesto de trabajo, etc.

Teniendo presente esta situación al docente le corresponde preparar el ambiente adecuado de acuerdo al instrumento que vaya a ejecutar, en el caso de las pruebas formales impidiendo que los alumnos sientan miedo o recelo, puesto que su desempeño se perjudica, y el estado óptimo que debe propender, de acuerdo a lo descrito por el MEC y la DINAMEP (2000), es el de cautela para estar alerta y actuar con suficiencia, en cuanto a las técnicas semiformales, se menciona que deben ser realizadas en un ambiente de confianza; esto permitirá que el alumno esté consciente de que su dominio de las destrezas y su participación como sujeto activo están siendo evaluados; en general el ambiente que se debe procurar debe permitir al alumno manejar adecuadamente sus emociones, desempeñarse con autoconfianza y motivarse a través del logro.

### **2.3.6 Análisis e interpretación para la emisión de juicios de valor**

La información obtenida por las técnicas e instrumentos no debe quedarse en un simple registro cuantitativo, que no da cuenta de las fortalezas y/o problemas en el aprendizaje del estudiante, y del dominio de las destrezas; entonces es ilógico e incoherente culminar el proceso de evaluación en este punto si lo que se pretende es la evaluación de las destrezas con criterios de desempeño, esta misma requiere llevar instrumentos de sistematización de la información, para analizar la información y emprender las acciones pertinentes para lograr el desarrollo y dominio de las destrezas, estimando el tiempo disponible para sintetizar los procedimientos, de modo que no se incurra en instrumentos para registrar el dominio de cada estudiante como las listas de cotejo, en cuyo caso es más conveniente un registro que permita recoger información de todo el grupo de estudiantes, e incluso de otros instrumentos



aplicados para la valoración de destrezas, un instrumento adecuado para este fin podría ser el siguiente:

**Figura 5 Registro de dominio de destrezas en el área de Lengua y Literatura del subnivel de Básica Elemental**

Año:

Área:

N°	DESTREZAS  NÓMINA	LL.2.2.5.	LL.2.2.2.	LL.2.3.10.			
		Realizar exposiciones orales sobre temas de interés personal y grupal en el contexto escolar.	Dialogar con capacidad para escuchar, mantener el tema e intercambiar ideas en situaciones informales de la vida cotidiana.	Leer de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio.			
1	Pedro Gonzales Cando	D	D	M			
2	Javier Idrovo Vera	D	D	I			
3	Karla García Contreras	D	D	I			
...	...						

Clave:

D = nivel de dominio      M = nivel de desarrollo      I = nivel inicial.

Fuente: (MEC y DINAMEP, 2000, p. 100)



Continuando con lo mencionado, el objetivo de recoger información no solo debe ser la promoción de los estudiantes, sino que esta información guíe las decisiones que deben tomarse en una evaluación de destrezas, que guardan relación con un qué hacer ante un bajo grado de dominio de las destrezas, lo que implica que se lleve a cabo un análisis de la destreza como una acción autónoma y sobre ella visualizar los problemas y aplicar los correctivos adecuados para solucionar los problemas derivados, que lleva a la constatación y corrección debidas para alcanzar el más alto nivel de dominio que sus potencialidades les permitan. Es por ello que no se debe confundir la característica de continuidad con la aplicación de exámenes y trabajos diarios que siempre son calificados, la continuidad en la evaluación según Ahumada (2001) implica la aplicación de instrumentos de forma regular y natural de la evaluación constructivista.

En cuanto a la emisión de juicios de valor con respecto a la información pueden distinguirse dos tipos: primero cuando se enjuicia el aprendizaje del alumno de manera particular y de forma general a todos los estudiantes; y segundo de todos los aspectos que tienen que ver con la enseñanza, de tal manera que, si un alumno no presenta dominio de una destreza, el juicio se refiere a sus dificultades específicas de aprendizaje, y si en cambio los alumnos en su mayoría no tienen dominio de una destreza, el juicio se referirá a los procesos de aprendizaje en su totalidad (MEC y DINAMEP, 2000).

### **2.3.7 Elaboración de informes para compartir los resultados obtenidos**

En lo que a esta característica se refiere, el informe de resultados obtenidos, es el medio a través del cual existe constancia de los objetivos y destrezas alcanzadas, y que será de utilidad para que, de acuerdo con el MEC (2004), el alumno conozca su evolución en el proceso de aprendizaje, las dificultades que ha de superar, los logros que está alcanzando, las destrezas y capacidades que ha desarrollado, qué criterios son de su dominio; en fin, esta información le permite conocer al estudiante su situación real, en un tiempo determinado, es por ello que el informe más que presentar información numérica presenta una descripción clara de los avances alcanzados.

### **2.3.8 Toma de decisiones para potenciar el proceso de aprendizaje**

La toma de decisiones es consecuencia de un proceso sistemático que implica considerar las características mencionadas previamente, a través del cual se obtuvo información útil sobre el grado de dominio de la destreza, este punto permite al docente direccionar el proceso



de enseñanza aprendizaje con las acciones necesarias para superar las dificultades y lograr el dominio de las destrezas.

Al evaluar las destrezas con criterios de desempeño, los resultados a grandes rasgos pueden ser exitosos si al comparar el rendimiento de los alumnos con los criterios de evaluación existió éxito, en cuyo caso el docente mediante un análisis de lo efectuado lo podrá potenciar para lograr mejores resultados; la otra posibilidad es que no haya existido éxito al comparar los criterios de evaluación con el rendimiento, en tal caso es menester del docente analizar los elementos para descubrir los puntos débiles y decidir qué hacer para solventar los problemas.

Las decisiones tomadas por el docente pueden clasificarse en dos tipos, según el MEC (2004): pueden ser selectivas con fines sumativos que determinan la promoción o repetición del año lectivo de los estudiantes que requieren una escala cuantitativa que represente la información descriptiva obtenida; otro tipo de decisiones son las modificativas que consideran el desempeño de los estudiantes y repercuten directamente en la metodología aplicada.



### **3. CAPÍTULO: RELACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y LA EVALUACIÓN DE DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO.**

#### **3.1 LA PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA PARA EVALUAR DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO.**

Para establecer la relación entre las dos categorías que tienen que ver con la evaluación de destrezas con criterios de desempeño y la evaluación auténtica, primero es necesario tener presente cómo han ido evolucionando las destrezas, que inicialmente surgieron en la reforma del 96 y estaban divididas en generales y específicas, posteriormente tras una evaluación de la reforma se pudo constatar que hubo una insuficiente claridad en la definición de las destrezas, lo que tuvo repercusión en la planificación curricular, de modo tal que sólo se incluyó la destreza en un casillero apartado que no era tomado en cuenta, mientras la enseñanza seguía basada en los contenidos, los cuales carecían de una adecuada secuencia de complejidad progresiva, en cuanto a la evaluación existió una ausencia de criterios de evaluación de destrezas y la evaluación, al igual que la enseñanza, se limitó a los contenidos.

Es en este punto donde nacen las destrezas con criterios de desempeño en la actualización del currículo del 2010, cuyo aporte es unir las destrezas con el contenido, de este modo se logra ampliar y profundizar el sistema de destrezas y conocimientos a concretar en el aula porque se propone la destreza o saber hacer que representa una capacidad o habilidad; el contenido o saber sobre el que se va a desarrollar la habilidad; y el criterio de desempeño que implica el nivel de complejidad con el que se ejecuta la habilidad, los cuales se estructuran teniendo presente ciertos condicionantes relacionados con las capacidades del individuo, además incorporan ya sea de manera implícita o explícita el componente actitudinal o ser. En cuanto a la tarea de evaluación se establecen indicadores de evaluación para orientar la evaluación de las destrezas.

En el 2016 tras un nuevo ajuste del currículo las destrezas con criterios de desempeño, son entendidas con una connotación más básica del concepto como la forma en la que se presentan los contenidos, aunque en esencia siguen integradas por los mismos componentes: la destreza, el contenido, y el criterio de desempeño, es así que el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño, es importante considerar este aspecto, puesto que, si el proceso de aprendizaje se plantea desde las destrezas con criterios de desempeño, debe existir una correspondencia con las





actividades de evaluación que igualmente deben estar planteadas en función de las destrezas, caso contrario se corre el riesgo, de que a la larga se siga valorando solamente el conocimiento declarativo.

Gracias a los estudios realizados en Ecuador, que se repasaron brevemente en el apartado de antecedentes, con respecto al tema de evaluación, se pueden evidenciar elementos comunes como: que los docentes no evalúan adecuadamente las destrezas (Vaca, 2015; Morocho, 2014); y que el desempeño es evaluado de manera tradicional, donde prima el aprendizaje memorístico (Bustos, 2017; Calle y Ochoa 2015); el aporte a estos juicios, por parte de quienes realizamos esta investigación, reside en lo evidenciado durante las prácticas efectuadas a lo largo de la carrera de Educación General Básica en diferentes escuelas de la ciudad de Cuenca, donde se corrobora que la evaluación predominante es la de lápiz y papel; teniendo en cuenta estos datos surge una fuerte preocupación sobre la forma en la que se evalúan las destrezas con criterios de desempeño y cuál es el medio más apropiado para evaluarlas.

Ahora, para establecer la relación entre el proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación, se dará un vistazo a lo que se propone sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje en el Ajuste Curricular del 2016, en donde se plantea que el docente diseñe actividades desde situaciones o problemas reales, tomando en consideración las capacidades con las que cuentan los niños, de modo que les resulten atractivas, y puedan crear un vínculo con su experiencia, esto permitirá que los estudiantes “movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en las destrezas con criterios de desempeño en situaciones concretas” (Ministerio de Educación, 2016, p. 13). De tal manera que estos aprendizajes resulten significativos y los estudiantes puedan desenvolverse en diferentes contextos de su vida cotidiana con lo que han aprendido.

Estas consideraciones sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje son afines a los planteamientos del constructivismo, cuando se habla del vínculo con la experiencia, según Díaz Barriga y Hernández (2001) tiene que ver con la relación entre la nueva información y las ideas previas que lleva a la creación de estructuras del conocimiento y por ende a un aprendizaje significativo; del mismo modo, cuando se menciona el diseño de actividades o situaciones reales, se crea un nexo con el constructivismo, desde lo que los autores mencionados definen como “aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura)”(p. 33).



Entonces, si las destrezas con criterios de desempeño es lo que se enseña, ¿Qué es lo que se evalúa? Ya establecida la relación con la teoría constructivista, es preciso señalar que, según lo manifestado por Díaz Barriga (2005), entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este paradigma, implica que la evaluación sea parte del proceso y no un paso aislado que se aplica al final; entonces la evaluación tomando las palabras de Ahumada (2001) apunta a determinar si se ha asignado un valor funcional a lo aprendido a través de la reflexión, interpretación y mejora de dicho proceso desde su interior; de tal modo que se evalúan las destrezas con criterios de desempeño en el transcurso de la enseñanza, lo que permite hacer los juicios necesarios y tomar las decisiones pertinentes sobre el aprendizaje de las destrezas.

Si al evaluar las destrezas con criterios de desempeño se quiere mantener concordancia con el modelo constructivista, bien se puede dirigir la mirada al modelo de evaluación auténtica, que se presenta como una alternativa adecuada para evaluar el desempeño de los estudiantes, porque busca identificar cuál es el lazo entre lo conceptual y procedimental, para no evaluar solamente lo conceptual, de este modo la evaluación auténtica con base en lo manifestado por Vallejo y Molina (2014) logra establecer un vínculo para que haya coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Entonces, lo que propone la evaluación auténtica, en el marco constructivista que destaca Ahumada (2005), es valorar ese saber hacer propuesto en las destrezas con criterios de desempeño, al cual se le da énfasis en la enseñanza desde la propuesta curricular del 2016; ese saber hacer representado en una capacidad o habilidad puesta en marcha forma parte del componente de conocimiento procedimental de la destreza y es el que le permite demostrar sus capacidades al estudiante, el docente ha de considerar que las destrezas implican un proceso de desarrollo en el que se va adquiriendo mayores niveles de desempeño a través de su uso, y sobre este desempeño el docente establecerá los juicios que fundamenten las decisiones sobre la enseñanza.

Otro de los factores que más destaca de este modelo de evaluación, es el que menciona Díaz Barriga (2005) que tiene que ver con aplicar ese saber hacer o esa habilidad en contextos que tengan que ver con situaciones de la vida real; ese vínculo con el mundo real y la vida cotidiana, que se encuentra en el criterio de desempeño de las destrezas y que en el Currículo del 2016 se define como la contextualización de los aprendizajes, es indispensable porque permite que el aprendizaje sea funcional y útil para la vida de los estudiantes, por tanto cobra sentido el llamar “auténtica” a la evaluación, Álvarez (2005) ubica otra característica que



permite constatar la autenticidad del modelo y tiene que ver con plantear exigencias cognoscitivas de acuerdo a las necesidades reales de los estudiantes, misma que también se encuentra en el Ajuste Curricular del 2016.

Para el efecto de lo antes mencionado, la evaluación auténtica propone “buscar en el currículo las prioridades con respecto a los resultados pretendidos para ajustar el sistema de evaluación y fortalecer el aprendizaje” (Villardón, 2006. p. 60). En tal caso, como se mencionó, en el currículo del 2016 ya se han establecido cuales son los aprendizajes básicos imprescindibles que se han de alcanzar en todas las instituciones educativas, ya que aseguran el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad equitativa, la madurez personal, la construcción del proyecto de vida tanto personal como profesional, y la capacidad de aprendizaje autónomo; entonces no es necesaria esta selección; sin embargo, si lo es que el docente pueda realizar una adecuada transposición de los contenidos de modo que exista una vinculación con el contexto.

Al evaluar el saber hacer de los estudiantes en el contexto de una situación de la vida real y resaltando la importancia de un verdadero dominio de los saberes que no incluye solamente el conocimiento declarativo, la evaluación auténtica logra garantizar la concepción del educando como centro del proceso educativo, que se plantea en el currículo del 2016, logrando que se vuelva protagonista de su aprendizaje, de esta forma se logra desarrollar lo más posible el grado de dominio de las destrezas con criterios de desempeño en los estudiantes.

Si las destrezas con criterios de desempeño están integradas por contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y ponen su énfasis en el saber hacer, y la evaluación auténtica valora ese saber hacer por medio de situaciones de la vida real estableciendo el vínculo entre la enseñanza y la evaluación de destrezas, entonces se puede afirmar que la evaluación auténtica es pertinente para evaluar destrezas con criterios de desempeño, aun así se recabará en el vínculo que tiene la evaluación auténtica en cuanto a las características que hay que tener presente para evaluar las destrezas.

### **3.2 LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y SU VINCULO CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE D.C.D**

Dado que la enseñanza en el Ecuador se establece en torno a las destrezas con criterios de desempeño, con un énfasis en el componente del saber hacer o destreza, la evaluación por



ende va a girar alrededor de este componente, cuya valoración es la base sobre la que se plantea el enfoque de evaluación auténtica, así lo enuncian autores como Ahumada (2005), Vallejo y Molina (2014), y Díaz Barriga (2005) quienes sostienen que la evaluación auténtica valora el saber hacer entendido como habilidad o capacidad puesta en marcha, lo que convierte a este modelo de evaluación en una alternativa pertinente para evaluar destrezas con criterios de desempeño porque valora el conocimiento procedimental y el estudiante puede demostrar la habilidad para utilizar dicho conocimiento, la importancia de evaluar este saber hacer se debe a que es una señal más acertada del desempeño del estudiante; ya que según lo que sostienen Arteaga y Del Valle (2000) se puede explicar cuál es el proceso que ha llevado al estudiante a obtener los resultados a los que ha llegado, a diferencia de la evaluación convencional.

De igual modo, otro de los componentes que apertura fuertemente la relación de la evaluación de destrezas con criterios de desempeño con la evaluación auténtica son los criterios de desempeño, parte de la destreza que se refiere al nivel de complejidad en el que se ejecuta la acción o saber hacer y cuya finalidad es que el estudiante pueda aplicar lo que ha aprendido a situaciones reales de la vida cotidiana; esta finalidad es compartida por la evaluación auténtica que, de igual manera, pretende un aprendizaje útil para la vida, que las habilidades y conocimientos adquiridos puedan ser aplicados en situaciones reales; para ello Álvarez (2005) propone el planteamiento de actividades auténticas que consideren las capacidades reales de los alumnos, de esta manera la evaluación auténtica puede asumir de forma adecuada el nivel de complejidad de la destreza.

En este punto es necesario reconocer otro de los componentes de las destrezas con criterios de desempeño, que tienen que ver con el contenido sobre el que se trabaja la destreza, el cual es necesario para que haya un aprendizaje, este último según Ausubel (citado en Trillo, 2005) está determinado por la articulación lógica del conocimiento y la articulación psicológica del aprendizaje, de tal manera que no existe aprendizaje sin contenidos, entonces la evaluación auténtica, según destaca Trillo (2005), considera tal situación propone que el contenido tenga relación con el contexto real del estudiante, de modo que el docente pueda crear inquietudes en los estudiantes, para que descubran el valor de lo que se va a aprender forjando una conexión con sus saberes previos.

Esto llevado a la práctica implica evaluar el dominio de tareas específicas, que se convierten en indicadores más acertados de las destrezas que realmente domina el estudiante,



estas tareas, según menciona Arbós (2005), responden a desafíos complejos y situaciones poco estructuradas que tendrán que ser valoradas por el alumno y solucionadas a partir de un procedimiento, el autor las concibe como auténticas y destaca que son uno de los elementos que condicionan la autenticidad de la práctica evaluativa.

En lo que respecta a la finalidad de evaluar las destrezas con criterios de desempeño, de acuerdo a lo repasado en el capítulo anterior, esta puede estar direccionada a la orientación (diagnóstica), a la regulación (formativa) o a la certificación (sumativa); sin embargo, presentada la propuesta de evaluación auténtica, en el marco constructivista, se busca destacar el carácter formativo del modelo auténtico de evaluación, porque como manifiesta Díaz Barriga y Hernández (2001) posibilita una evaluación reflexiva, en donde se evidencia las dificultades y fortalezas de los estudiantes, pero sobre todo porque es esta parte formativa del proceso de evaluación, la que ha quedado rezagada o a la que menos importancia se le ha prestado, debido a la forma en la que suele entenderse a la evaluación como el medio que permite generar calificaciones que determinan el pase de año.

A modo de ofrecer una solución, ante esta realidad en la evaluación, Trillo (2005) propone que el profesorado cuente con un cuerpo de conocimientos, que le permitirán aplicar de manera adecuada la evaluación auténtica; estos conocimientos responden al saber para qué evaluamos las destrezas con criterios de desempeño, el autor, entre otros puntos, menciona que es necesario diferenciar la función social y pedagógica de la evaluación, la primera se utiliza para mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje, ayudando a los estudiantes a regular sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje; la segunda función tiene que ver con la acreditación de los estudiantes, para probar a la sociedad que el aprendizaje adquirido puede ser desempeñado más allá del contexto escolar.

En este punto, es necesario reconocer que la evaluación auténtica al dar importancia a la evaluación formativa, rescata la función pedagógica de la evaluación, que está direccionada a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, dando a conocer el grado de dominio de las destrezas que han alcanzado los estudiantes, sin restar importancia a la función social, aunque reconociendo que surge de manera natural al cuantificar los resultados obtenidos en la evaluación durante el proceso. Del mismo modo, según Álvarez (2005) los retos o situaciones auténticas para evaluar las destrezas consideran las capacidades reales de los estudiantes, cumpliendo la finalidad diagnóstica de la evaluación, pues previamente es necesario conocer el nivel cognitivo en el que se encuentran los estudiantes.



Es de esta manera que la evaluación auténtica busca superar una evaluación descontextualizada, que se evidencia por el excesivo uso de exámenes con un dominio memorístico del contenido, el cual se presenta sin relación y se convierte en un límite para que el estudiante pueda aplicarlos o utilizarlos; en este sentido el modelo auténtico de evaluación según Díaz Barriga (2005) busca valorar el conocimiento funcional aplicado en situaciones concretas de la vida real, que es una verdadera muestra del aprendizaje.

Los criterios de evaluación es otra de las características para una adecuada evaluación de destrezas con criterios de desempeño, en el contexto ecuatoriano estos elementos se encuentran ya formulados en el Currículo del 2016, y son de gran importancia porque guían y permiten estructurar el proceso de enseñanza, ya que representan el desempeño que los estudiantes deben conseguir al concluir el proceso y por tanto indican desde dónde se va a evaluar la destreza; los criterios de evaluación se contrastan con los estándares rígidos que buscan conseguir una sola respuesta, es por ello que en la evaluación auténtica, de acuerdo con Díaz Barriga (2005), se promueve los criterios de evaluación, ya que permiten valorar los aspectos esenciales del desempeño del estudiante, aunque estos criterios llevados al campo de evaluación auténtica deben estar vinculados al tipo y nivel de trabajo que pueden realizar los alumnos y deben guardar relación con situaciones del mundo real, por otra parte, estos criterios según Vallejo y Molina (2014) deben ser socializados con los alumnos para que sepan: cómo será juzgado su trabajo, hacia dónde avanzar y que se espera de ellos, en este punto es adecuado resaltar el papel del estudiante quien al conocer los criterios que se utilizarán para evaluarlo debe emprender las acciones que le permitan demostrar el desempeño esperado, este factor condiciona la autenticidad de la evaluación según Arbós (2005).

Entonces teniendo presente lo antes mencionado, la evaluación auténtica logra articular los criterios de evaluación, que es un elemento del currículo que al evaluar de manera tradicional no es considerado; sin embargo, dado que en el modelo auténtico de evaluación el proceso de enseñanza-aprendizaje está ligado con la evaluación, los criterios de evaluación toman la función de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje y el desempeño que deben mostrar los estudiantes ya que es lo que será valorado en la evaluación.

De los criterios de evaluación antes mencionados se derivan los indicadores de evaluación que son descripciones específicas en cuanto al desempeño y van a permitir conocer en qué medida se han logrado desarrollar los criterios de evaluación, en este sentido, los indicadores



también son una muestra del desempeño que deben conseguir los estudiantes ya que son los parámetros que se tendrán presentes en la evaluación, la característica que diferencia a los indicadores es, como menciona el MINAM (2013), que “permiten apreciar externamente lo que sucede internamente en el niño o la niña” (p.1), de tal modo que en los indicadores se describen conductas, comportamientos y señales que son observables.

Al igual que los criterios, los indicadores se encuentran definidos en el Ajuste Curricular del 2016 y difícilmente pueden incorporarse en una evaluación tradicional, es por ello que la evaluación auténtica, al relacionar la evaluación con el proceso de enseñanza- aprendizaje, los toma en cuenta porque a más de ser uno de los elementos que, según Arbós (2005), determinan la autenticidad de la evaluación, permiten hacer un seguimiento sobre el crecimiento, el avance de los estudiantes y el logro de sus destrezas, a pesar de ello, los indicadores en este modelo de evaluación deben estar contextualizados y aperturar el paso a la reflexión y autoevaluación sobre la producción de los estudiantes para que puedan mejorarla. Es necesario acotar que los indicadores son los que guiarán la selección de los instrumentos de evaluación, de acuerdo al tipo de conocimiento que se quiera evaluar, que en el caso de las destrezas es el conocimiento procedimental.

Otro de los aspectos que intervienen en la evaluación de destrezas con criterios de desempeño tiene que ver con los medios que van a permitir recoger información útil sobre el desempeño de los estudiantes, para ello, como se había analizado, el docente dispone de una gran variedad de instrumentos y técnicas, de los cuales podrá seleccionar los adecuados para evaluar las destrezas que se hayan desarrollado, estas técnicas se clasifican en formales, semiformales e informales. A pesar de ello, en el contexto ecuatoriano, el instrumento que salvaguarda la tradición pedagógica en evaluación es el examen, que determina la promoción del año escolar, así lo señalan Vaca (2015) y Bustos (2017).

Es por ello que, en el marco de la evaluación auténtica se propone la aplicación de instrumentos para evaluar el saber hacer o las destrezas de los estudiantes, además según Capita (2009) deben responder a las características de: estar centrados en el estudiante, adecuarse a los distintos estilos de aprendizaje, evaluar el conocimiento funcional y no solo el declarativo; sin embargo, la característica que es determinante para evaluar las destrezas tiene que ver con que los instrumentos seleccionados establezcan criterios claros de evaluación e información concreta sobre el desempeño que se espera conseguir esto significa dar un contexto a los estudiantes sobre las condiciones en las que tendrá lugar el desempeño,





este elemento, según Herrington y Herrington (1998), configura otro de los condicionantes de la autenticidad, posteriormente estos criterios se han de socializar con los estudiantes evitando caer en malas interpretaciones, esto permitirá emitir juicios sobre el nivel de desarrollo de la destreza y evaluar el desempeño en una tarea.

Las técnicas e instrumentos que promueve la evaluación auténtica, exigen un cauteloso proceso de selección y elaboración al establecer cuáles van a ser los criterios de evaluación, su relación con la destreza y las situaciones adecuadas en las que se puede emplear dichos recursos; a más de un alto grado de control por parte de los docentes, durante el proceso de aplicación del instrumento seleccionado, que requiere preparar un ambiente adecuado, mismo que, según manifiesta el MEC y la DINAMEP (2000), permite al alumno manejar adecuadamente sus emociones, desempeñarse con autoconfianza y motivarse a través del logro. Más adelante se profundizará en ciertas técnicas e instrumentos que son destacados en la evaluación auténtica.

La información obtenida por los instrumentos aplicados, en una evaluación de destrezas con criterios de desempeño, debe ser analizada e interpretada para la emisión de juicios valorativos, los cuales son de suma importancia en la evaluación auténtica, porque constituyen la dimensión humana de la evaluación, el acto evaluativo es más que asignar una calificación, según Trillo (2005) implica una gran responsabilidad para el docente, quien debe tener consciencia sobre los efectos que producen sus juicios en los individuos sobre quienes recae, entonces al aplicar la evaluación auténtica para evaluar destrezas, el docente debe justificar adecuadamente sus juicios, a través de una práctica profesional y sistemática, reduciendo lo más posible el riesgo de errar en lo que se considere justo.

Siguiendo la misma línea, los juicios sobre las destrezas, de acuerdo con el MEC (2004), deben formularse llevando a cabo un análisis de la destreza como una acción autónoma, para visualizar los problemas sobre el grado de desarrollo alcanzado sobre la destreza y proponer situaciones que permitan potenciarla; en este sentido la evaluación auténtica para lograr los objetivos establecidos da importancia a valores como la utilidad, la creatividad, la originalidad, entre otros, admitiendo múltiples respuestas siempre que estén direccionadas a la consecución de los indicadores de evaluación, de modo que la práctica evaluativa se vuelve divergente y se adapta a las diferentes capacidades de los estudiantes; asimismo los juicios pueden estar referidos a las dificultades específicas de un estudiante cuando no adquiere el



dominio de un aprendizaje, o puede estar referida a los procesos de aprendizaje en su totalidad cuando la mayoría de estudiantes no dominan la destreza.

Sin embargo, emitir juicios de valor no es una tarea que le corresponde solo al docente, sino que también es una tarea en la que se debe involucrar el estudiante quien debe juzgar en qué medida ha alcanzado los objetivos propuestos y el grado de desarrollo que ha conseguido sobre las destrezas, es por ello que la evaluación auténtica destaca las estrategias de autoevaluación y coevaluación que dependen enteramente del juicio del alumno y les permiten autorregular sus capacidades por medio de la reflexión sobre su propio aprendizaje, esto les permitirá tomar acción sobre sus fortalezas y las habilidades que han adquirido en menor grado, a pesar de ello deben existir ciertas condiciones para aplicar estas estrategias que van a permitir que los resultados sean justos.

En cuanto a la autoevaluación, según Villardón (2006) es una estrategia en la que el estudiante valora los factores que intervienen en su aprendizaje en comparación con criterios o estándares que ya han sido establecidos, esto les va a permitir revisar, modificar y redirigir su aprendizaje, y se convierte en una estrategia útil para la vida escolar, personal y profesional del estudiante, pues va a permitir que pueda juzgar sus acciones de forma crítica para que pueda hacerse responsable de su aprendizaje.

La aplicación de esta estrategia implica ciertas condiciones, entre ellas Díaz Barriga (2005) destaca las siguientes: que el estudiante debe evaluarse en situaciones de la vida real, conocer los criterios con los que va a ser evaluado y basar sus juicios en evidencias; el docente por su parte debe llevar un seguimiento procesual del trabajo de los estudiantes para verificar que la autoevaluación no dependa solo de la opinión del estudiante y se realice mediante evidencias explícitas y argumentos razonados, de tal manera que puedan sustentar sus juicios valorativos.

En lo que respecta a la coevaluación, esta estrategia según Fernández y Vanga (2015) consiste en una evaluación entre pares de los estudiantes, y se efectúa de estudiante a estudiante alternando los roles entre los que evalúan y los que son evaluados, la forma de recoger información es a través de la observación y al igual que en la autoevaluación los juicios se basan en las evidencias y en argumentos justificados, para ello el estudiante necesita conocer los criterios para la valoración de su desempeño.

Dadas sus características, la coevaluación se convierte en una fuerte estrategia en la evaluación auténtica, que según Villardón (2006), permite promover el desarrollo del



pensamiento crítico y de valores en los estudiantes como el respeto hacia los trabajos de los compañeros, la honestidad cuando se emiten juicios sobre estos trabajos, y se impulsa el trabajo colaborativo porque el estudiante aprende a recibir apreciaciones y críticas constructivas.

Retomando los juicios que elabora el docente sobre el desempeño del estudiante, es tarea del docente compartir con los estudiantes los resultados obtenidos, como una forma de dejar constancia de las destrezas alcanzadas según se manifiesta en el MEC (2004); la evaluación auténtica tomando en cuenta estas necesidades plantea, según Ahumada (2001), la retroalimentación del proceso como una forma de que el alumno conozca cuál es su situación real que está relacionada con su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando así que sea consciente de sus fortalezas para que pueda potenciarlas, y de sus debilidades para que logre superarlas.

Los juicios formulados impulsan la toma de decisiones en cuanto a la evaluación de destrezas, según el MEC (2004) a la toma de decisiones se le atribuye la acción de efectuar los correctivos adecuados para solucionar los problemas en la adquisición de las destrezas o para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y alcanzar el mejor nivel que las potencialidades de los estudiantes les permitan. En este punto se hace preciso una comparativa entre los criterios de evaluación establecidos con el rendimiento mostrado por los estudiantes, teniendo presente las situaciones que pudieron influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que el hecho de que no sean iguales no necesariamente implica que no existió un aprendizaje útil; sin embargo, dado que los criterios e indicadores de evaluación son muestra de la adquisición de la destreza es necesario repensar, de qué manera se puede direccionar la enseñanza buscando que exista coherencia entre el desempeño que alcanza el estudiante y los criterios establecidos.

En cuanto a la evaluación auténtica, en este apartado de las decisiones, se incorpora las que son modificativas que consideran el desempeño del estudiante y repercuten en la metodología empleada, debido a que tienen que ver con la función pedagógica de la evaluación que destaca Trillo (2005), estas decisiones van a permitir determinar la promoción o repetición de año, en relación al dominio de destrezas alcanzadas para que la evaluación pueda cumplir con la función social.

### **3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA.**



Las técnicas e instrumentos de evaluación son los medios que permiten la recolección de información sobre el nivel de dominio de las destrezas con criterios de desempeño, cabe recalcar que las técnicas son procedimientos que van a permitir hacer un seguimiento sobre las habilidades, los conocimientos y los logros en el desempeño de los estudiantes, según lo manifiesta Morocho (2005); y se seleccionan con base en los criterios e indicadores de evaluación ya establecidos en el Currículo del 2016, para efectuar estas técnicas, el docente cuenta con instrumentos de evaluación que van a permitir recoger la información sobre los logros que han alcanzado los estudiantes y se seleccionan en función de la utilidad que tengan para la técnica de evaluación que se vaya a aplicar. Las técnicas pueden dividirse según el MEC y la DINAMEP (2000) en informales, semiformales y formales, de acuerdo al grado de elaboración que exijan.

Puesto que se ha presentado la pertinencia de la evaluación auténtica para evaluar destrezas con criterios de desempeño y con el interés de dar a conocer los medios que permitan cumplir con este propósito, se ha seleccionado un conjunto de técnicas con sus respectivos instrumentos, que desde la visión de la evaluación auténtica van a permitir llevar a cabo la tarea de evaluar en situaciones de la vida real las destrezas, estas son: la observación de las actividades realizadas por el alumno, el portafolio, y la evaluación del desempeño, que serán explicadas a continuación:

### **3.3.1 La observación de las actividades realizadas por los alumnos**

La observación de las actividades realizadas por los alumnos, es una técnica de evaluación que puede utilizarse como una técnica formal cuando está apegada a la parte sumativa de la evaluación, o puede utilizarse como una técnica informal, cuando se utiliza para una evaluación formativa y procesual, según Díaz Barriga y Hernández (2001) a través de la observación se puede valorar los aprendizajes de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mismos que integran las destrezas con criterios de desempeño, de forma que el profesor puede dirigir su atención a las actividades que realizan los alumnos, en las que emplean habilidades, estrategias y formas de razonamiento, lo que le va a permitir identificar las falencias y el grado de dominio de la destreza mediante la forma (el orden, la precisión, la eficacia, etc.) en la que realizan las actividades.

En cuanto al uso de la observación como una técnica de evaluación, se hace preciso que el docente logre determinar cuáles son los indicadores que le permitirán interpretar el



desempeño que ha observado. Siguiendo la misma línea, si se desea promover la técnica de observación desde la evaluación auténtica, es necesario considerar ciertas características que le proporcionan sistematicidad, Díaz Barriga y Hernández (2001) argumentan que para lograrlo se deben establecer objetivos para delimitar lo que se va a observar, y utilizar instrumentos adecuados para registrar los datos obtenidos y tomar las decisiones oportunas, para ello los autores citados mencionan que el docente cuenta con instrumentos que van a aumentar la fiabilidad de la técnica, de los cuales destacan los siguientes:

- Registros anecdóticos: se describe por escrito episodios o secuencias que el docente considere importantes para evaluar lo que le interesa de un estudiante o un grupo, esto se puede hacer por medio de fichas para luego integrarse a un anecdótico, se puede tomar el tiempo necesario para realizar la observación.
- Listas de control: se incluye las conductas que le interesa evaluar al docente en modo de listado, la evaluación consiste en verificar la presencia o la ausencia de las mismas.
- Diario de clase: se reúne información que le interesa al docente, durante un tiempo prolongado, esto sirve para analizar, interpretar y reflexionar sobre los distintos aspectos ocurridos durante el proceso educativo. En este diario también se pueden expresar sentimientos, frustraciones, comentarios, preocupaciones, etc. (Díaz Barriga y Hernández, 2001)

### 3.3.2 El portafolio

El portafolio, visto como técnica de evaluación semiformal es, de acuerdo con Arter, (citado por Santana, 2002) “una colección del trabajo del estudiante que se realiza con propósitos determinados y que narra la historia de los esfuerzos, el progreso o los logros educativos en un área o áreas determinada(s)” (p. 113). En este caso esos logros y esfuerzos deben dar cuenta del aprendizaje de las destrezas con criterios de desempeño, así pues, la selección de los contenidos y los criterios para la valoración del mérito del portafolio, se harán en función de las destrezas que se pretende conseguir y permitirán evidenciar las habilidades, avances y aprendizajes de los alumnos.

Con base en lo establecido el portafolio es una técnica para evaluar el desempeño de los estudiantes y del conocimiento procedimental que es la destreza en sí, pero la característica que permite considerar el portafolio una técnica de la evaluación auténtica es que los desempeños ocurren en situaciones de relevancia social o profesional, esta característica que



Menciona Díaz Barriga (2005), es el factor que proporciona autenticidad a este instrumento y es el que se conecta con los criterios de desempeño de las destrezas primando el uso del conocimiento conceptual en situaciones reales de la vida cotidiana que proporcionan utilidad a lo aprendido.

Establecida la pertinencia del instrumento, es importante determinar la importancia de los criterios de evaluación, de acuerdo con Santana (2002) existen conocimientos y procesos mentales involucrados en el desempeño de una habilidad cuando es aplicada en la vida real; entonces es aquí donde se vuelve necesaria la existencia previa de los criterios de evaluación, que son el desempeño que los estudiantes deben mostrar y que van a permitir constatar si el nivel de dominio de la destreza que se ha conseguido concuerda con el que se deseaba conseguir, a partir de los diferentes trabajos realizados en el portafolio; está demás recalcar entonces que esta técnica no se trata de una agrupación sin diferencia de los productos realizados por el estudiante, sino de los que permitan la consecución de los criterios establecidos.

Otra de las razones para utilizar este instrumento en el propósito de evaluar destrezas es su potencial para focalizar la atención en el desarrollo del proceso formativo, lo que permite seguir el avance de los estudiantes a detalle a través de sus fases de implementación que según Barberà (2005) son las siguientes: la colección de evidencias sobre el aprendizaje del estudiante; la selección de evidencias; la reflexión sobre las evidencias; y la publicación del portafolio. Estas fases permiten que el docente pueda tener plena confianza en la información que el portafolio aporta sobre el desempeño, y le confieren validez y confiabilidad a la técnica.

Asimismo, esta técnica facilita que exista una autorregulación del aprendizaje, puesto que se seleccionan las actividades en las que los estudiantes demuestran con plenitud el saber hacer en el desarrollo del aprendizaje; al mismo tiempo al proveer un espacio a la reflexión sobre los logros y fallas en el proceso de aprendizaje, los estudiantes pueden emprender estrategias para fortalecer el conocimiento; de esta manera, se logra establecer un producto que expone conexiones internas y personales de los contenidos de aprendizaje (Barberà, 2005).

Ya que el portafolio es una colección de trabajos realizados por el estudiante, es conveniente recalcar que no es una técnica que se restringe en cuanto al tiempo, sino por el contrario puede ocupar trabajos desarrollados a lo largo del semestre o del año escolar, esto



le permite incorporar un conjunto significativo de herramientas, Díaz Barriga y Hernández (2001) destacan las siguientes: ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos e incluso técnicas e instrumentos de evaluación como cuestionarios, mapas conceptuales y exámenes.

### 3.3.3 Evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño es una técnica formal de evaluación, y es de gran utilidad para la evaluación auténtica, ya que según Díaz Barriga y Hernández (2001) son situaciones de evaluación que le permiten al alumno poner en acción el grado de comprensión o significatividad de sus conocimientos adquiridos, centrándose en la funcionalidad y flexibilidad de este conocimiento; a pesar de esta característica, la evaluación del desempeño puede ser utilizada en diferentes contextos de evaluación, sin embargo, si se la plantea desde el marco de la evaluación auténtica la condición que debe cumplir es que el estudiante demuestre las habilidades, destrezas o conductas en situaciones de la vida real, y no que esas habilidades y destrezas estén limitadas por condiciones impuestas por la evaluación estandarizada.

Es así que la evaluación del desempeño permite evaluar las destrezas con criterios de desempeño, creando una articulación con el criterio de desempeño de la destreza que plantea que las habilidades o destrezas se movilicen a diferentes contextos y se pongan en marcha para resolver una situación, ya sea al escribir un texto persuasivo, al efectuar un experimento, al solucionar problemas matemáticos o al poner en práctica una estrategia cognitiva compleja, entre otras; por tanto, se hace evidente la utilidad de esta técnica para valorar el conocimiento procedimental en situaciones auténticas, sin embargo, según mencionan Díaz Barriga y Hernández (2001), también lo es para valorar el conocimiento conceptual y actitudinal, que también son componentes de la destreza.

En este tipo de evaluación del desempeño, por tareas auténticas, se puede destacar el rol activo que tienen los estudiantes quienes ponen en juego sus habilidades para solucionar problemas cotidianos del contexto, pero también el sentido que tiene para los estudiantes quienes, según Díaz Barriga (2005), perciben como algo motivante el tener que usar sus habilidades, lo que les proporciona una sensación de logro.

No hay que perder de vista que una técnica de evaluación debe guardar ciertas características como la validez y la confiabilidad, para que el docente pueda tener confianza





en la información que aporta sobre el desempeño del estudiante, es por esta razón que Díaz Barriga y Hernández (2001), recomiendan que se cuente con distintas tareas equivalentes y que existan criterios de evaluación definidos previamente con los que se pueda contrastar la información obtenida para valorar con precisión las destrezas y habilidades, en esta tarea pueden involucrarse instrumentos como las rúbricas, las listas de control y escalas.

De estos instrumentos se hará énfasis en la rúbrica, misma que es conceptualizada por varios autores como una escala de evaluación o un registro evaluativo con niveles progresivos de dominio que representa la calidad del desempeño mostrado por una persona en un proceso o producción determinados, asimismo integran criterios que cualifican el desempeño desde un nivel incipiente hasta su dominio (Díaz Barriga, 2005; Latorre y Varela, 2015; Cano, 2015). Estos criterios serán de gran utilidad para determinar el grado de adquisición de las destrezas con criterios de desempeño.

En cuanto al uso de este instrumento Díaz Barriga (2005) manifiesta que debe hacerse en situaciones que demanden identificar los atributos del desempeño, que en este caso son las destrezas, para conocer en qué medida se encuentran internalizadas por el alumno. Cuando es aplicado en las situaciones idóneas Cano (2015), en su estudio de las rúbricas como instrumento de evaluación, destaca que adquiere un potencial formativo, debido a que permite que exista retroalimentación sobre el desempeño en ejecución por el estudiante y así este pueda incorporar las recomendaciones necesarias que le permitirán consolidar las destrezas, el autor advierte que para prevenir una percepción de arbitrariedad en los criterios por parte de los estudiantes, viene a bien que exista una apropiación de los criterios que servirán en la valoración del trabajo y que para ello los estudiantes deben involucrarse en su selección (Cano, 2015). Sin embargo, hay que precisar que dicho involucramiento aporta más no define los criterios, pues es el docente quien decide, en función del currículo, qué y cómo se evalúa, Reddy y Andrade (citado por Latorre y Varela, 2015) resaltan que “un conocimiento experto [el conocimiento del docente] vuelca en unos criterios de evaluación y niveles de consecución que refleja lo que él y su ámbito profesional consideran importantes a la hora de determinar la calidad del trabajo del estudiante” (p. 11).

Retomando el potencial formativo que destaca a este instrumento Díaz Barriga (2005) enfatiza en la autoevaluación y la evaluación por pares, desde la apertura para que los estudiantes revisen su trabajo durante el desarrollo y reflexionen sobre la utilidad y uso de la



rúbrica, de forma que podamos utilizar la información resultante para determinar de manera oportuna los cambios para la enseñanza.

Teniendo presente el enfoque de evaluación auténtica en el que se aplica el instrumento, no se debe olvidar que el instrumento se establece considerando las capacidades reales de los alumnos, que serán utilizadas en situaciones concretas que se presentan en la vida, de modo que se vuelve pertinente y útil en la situación y el contexto que se aplica (Díaz Barriga, 2005); de esta manera logra guardar coherencia con el nivel educativo y el contenido que se enseña. En lo que respecta al tiempo, Cano (2015) recalca la importancia de que el estudiante conozca con claridad los criterios o indicadores que se van a evaluar y el nivel de desempeño que se exige en un proceso o actividad determinada, para ello las rúbricas han de ser entregadas con la anticipación necesaria.

Es necesario que el docente conozca con anticipación las condiciones mencionadas para la aplicación de la rúbrica, de otra manera según declaran Latorre y Varela (2015) se podría formular un significado superficial acerca del instrumento llegándolo a considerar como una simple lista de verificación, cuando su valía radica en que describe con claridad lo que el estudiante debe hacer en cada criterio de evaluación establecido, para demostrar el grado de dominio de su destreza o habilidad.

Existen ciertas consideraciones en cuanto a la formulación de la rúbrica, como menciona Díaz Barriga (2005) “El error más común al definir un criterio de desempeño es su carencia de especificidad” (p. 17), refiriéndose con esto al uso inadecuado de los términos, que puede devenir en una falta de precisión al momento de valorar un criterio, para evitar dichos inconvenientes de adjetivación ambigua la autora sugiere describir de la manera más detallada posible el desempeño, el cual guarda relación con la destreza con criterio desempeño que se pretende evaluar.

Realizada la exposición de las técnicas e instrumentos más populares en la evaluación auténtica, se procede a dar cierre al tercer capítulo de esta investigación, enfatizando el importante rol del docente, quien con criterio y suma cautela debe hacer una selección adecuada de estas herramientas en función de las destrezas que desea evaluar, para no sesgar la evaluación de las destrezas hacia otras competencias u obtener desempeños que no son representativos de las destrezas enseñadas. Con esto damos paso al acápite de las conclusiones.



#### IV. CONCLUSIONES:

A partir del trabajo realizado se puede subrayar la existencia de un problema que se encuentra enraizado en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionado con que la evaluación de las destrezas no se realiza en función del proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que se desarrolla en la forma tradicional; por lo que tiene carácter netamente memorístico y se enfoca en lo conceptual por sobre los otros elementos de la destreza con criterio de desempeño. En oposición de esta categoría evaluativa, surge una manera alternativa de evaluar el desempeño de los estudiantes, denominada evaluación auténtica, cuyo propósito es mantener coherencia entre la enseñanza y la evaluación, así como también busca verificar el dominio de las destrezas; por lo que se opone a mecanismos como la memorización, la repetición o la priorización del resultado final sobre el proceso.

Llegados a este punto se reafirma la idea de que la evaluación auténtica es una alternativa pertinente para evaluar las destrezas con criterios de desempeño porque busca la aplicación del “saber hacer”, que es la destreza, en situaciones de la vida real buscando que los aprendizajes sean funcionales y de utilidad para el niño; de igual manera, incorpora las características propias de una evaluación constructivista, entre ellas la de permanencia y continuidad del proceso educativo; sin embargo, no hay que perder de vista que este modelo alternativo de evaluación requiere que el docente cuente con un cuerpo de conocimientos que le permitan ostentar un grado de consciencia sobre qué implica evaluar y sus repercusiones para los estudiantes.

Otro aspecto de la evaluación auténtica que se remarca, es el planteamiento de situaciones reales como una opción más adecuada para evaluar el aprendizaje; debido a que al guardar relación con el mundo real tienen en cuenta las capacidades reales de los estudiantes; además, estas situaciones representan desafíos en los que el estudiante puede emplear sus habilidades para dar solución a un problema, de este modo, el docente puede apreciar el dominio de las habilidades en el desempeño de los estudiantes. Para este efecto, se dispone de técnicas e instrumentos de evaluación, los mismos que deben establecer previamente criterios e indicadores de evaluación que permitirán contrastar el desempeño alcanzado con el que se tiene que alcanzar.

Para ubicar en la segunda categoría de esta investigación, se deja constancia de los problemas en evaluación y en la enseñanza acarreados por una propuesta educativa basada en destrezas en el Ecuador, cuyo problema, de entre varios, ha sido la falta de entendimiento



de la terminología por parte de los docentes, situación que se ha intentado remediar unificando los contenidos con las destrezas; de esta forma surgen las destrezas con criterios de desempeño que incorporan un nivel de complejidad para ejecutar la destreza y se convierten en la forma de organizar los contenidos curriculares englobando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta organización curricular se mantiene hasta la fecha en la que se realiza esta investigación; sin embargo, en lo que no se ha logrado establecer un cambio es en la evaluación, por tanto, este ámbito ha permanecido desactualizado, convirtiéndose así en un obstáculo para el desarrollo de la propuesta constructivista a la que responden las destrezas.

Bajo este razonamiento se pretende priorizar las características que van a permitir una mejor evaluación de las destrezas, éstas tienen que ver con el establecimiento de los criterios e indicadores de evaluación; estos elementos, que ya se encuentran establecidos en el currículo, representan el desempeño que debe alcanzar el estudiante y son de suma utilidad para guiar la enseñanza al alcance de tales muestras del desempeño; además, guían la selección de técnicas e instrumentos adecuados para registrar el desempeño de los estudiantes, y facilitan la formulación de juicios para contrastar lo que se quería lograr y lo que se logró. En este punto, con base en los resultados obtenidos, el docente aplicará los correctivos necesarios al proceso.

Un argumento más que sostiene la idea de que la evaluación auténtica es pertinente para evaluar las destrezas con criterios de desempeño, es desde los requerimientos de estas últimas para su evaluación, debido a que la destreza incorpora un saber hacer, que es lo que se evalúa desde el modelo evaluativo auténtico, otro componente de la destreza que apertura este engranaje es el criterio de desempeño, que a más de proporcionar un nivel de complejidad para la destreza, busca que sea aplicada en contextos de la vida cotidiana; finalidad que es compartida y aprovechada por la evaluación auténtica que valora la destreza en contextos de situaciones de la vida real.

Respecto a los medios para evaluar las destrezas de manera auténtica se destacan ciertas técnicas e instrumentos de evaluación que sobresalen en las investigaciones de evaluación auténtica, entre estas se encuentran la observación de las actividades realizadas por el alumno, el portafolio, y la evaluación del desempeño; estrategias que proveen muestras más representativas del desempeño de los estudiantes; asimismo, aperturan la posibilidad de desarrollar los mecanismos de autoevaluación y coevaluación, a partir de los cuales los



## Universidad de Cuenca

estudiantes podrán ser conscientes de su aprendizaje para tomar acción sobre los puntos débiles y fuertes, pero además, para crear un sentido de responsabilidad y justicia al evaluar su desempeño o el de sus compañeros. Estas características le posibilitan al educando continuar aprendiendo permanentemente y significativamente.



## V. RECOMENDACIONES

Desde los resultados obtenidos en esta investigación, se enfatizan ciertas características que serían deseables en los diversos sistemas educativos, entre ellas que los docentes empiecen a cuestionar sus prácticas evaluativas, desde el uso único de ciertos instrumentos y el tipo de preguntas, hasta concientizarse sobre el efecto que producen en los estudiantes; esto como una manera de incursionar en la evaluación fuera de la acepción simplista que la considera el acto final del proceso de enseñanza-aprendizaje, y así profundizar en la evaluación desde distintas interrogantes que permitan visibilizar la evaluación como un proceso más elaborado, del que nacen propuestas para evaluar el desempeño.

Por otra parte, se sugiere plantear actividades auténticas de evaluación, como una manera de cautivar el interés de los estudiantes desde el vínculo con el contexto y la realidad en la que se encuentran los niños, con el fin de fomentar un espacio agradable y de confianza, que inicia con la elaboración, en conjunto con los estudiantes, de los criterios e indicadores de evaluación que se tendrán en cuenta para evaluar el desempeño de los estudiantes, y termina con su posterior socialización, de modo que los alumnos se sientan seguros y responsables de su aprendizaje.

En cuanto al sistema educativo ecuatoriano, se puede prever el uso adecuado de los elementos que se encuentran en los documentos normativos que presenta el Ministerio de Educación, que sirven para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje; entre ellos los criterios e indicadores de evaluación, que son la forma de verificar el aprendizaje de las destrezas con criterios de desempeño y deben atravesar por una fase de transposición para que puedan asentarse de forma adecuada en el aula.

En relación con los criterios e indicadores, estos van a fundamentarse en la selección de ciertas técnicas e instrumentos de evaluación según la destreza que se pretende evaluar; en este punto es importante que el docente, a más de conocer, sepa manejar un amplio repertorio de herramientas pedagógicas para seleccionar la adecuada, en función de la destreza que se quiere evaluar. Por ello, en este estudio se presenta ciertas técnicas muy versátiles y propias de la evaluación auténtica, tales como: la observación de las actividades realizadas por el alumno, el portafolio y la evaluación del desempeño.



## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*.

Recuperado de: [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/evaluacion.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf)

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*,

(45). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2). Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45). Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100004.pdf>

Andrade, E. (2015). *El portafolio de aprendizaje para la evaluación auténtica en grado cuarto del área de ciencias naturales en la institución educativa Antonio Reyes Umaña sede 4 de Ibagué-Tolima*. (Tesis de maestría). Recuperado de:

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1595/1/EL%20PORTAFOLIO%20DE%20APRENDIZAJE%20PARA%20LA%20EVALUACION%20AUTENTICA%20EN%20GRADO%20CUARTO%20DEL%20AREA%20DE%20CIENCIAS%20NA.pdf>

Araujo, B. (2010). *¿Cómo desarrollar destrezas con criterio de desempeño?*. En B. Araujo (Ed.) *Aplicación práctica de la Actualización y fortalecimiento curricular del Ministerio de Educación* (pp. 3-34). Quito, Ecuador: Grupo Santillana S.A.

Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>





- Arbós, A. (2005). Evaluación de competencias. *Revista panamericana de pedagogía*, (6). Recuperado de: <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/89/94>
- Arias, P. y Carchi, J. (2014). *La evaluación de destrezas con criterio de desempeño como generadoras de aprendizajes significativos en la actualización y fortalecimiento de la reforma curricular ecuatoriana de educación general básica* (Trabajo de titulación de licenciatura). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21489/1/Tesis.pdf>
- Arteaga, A. y Del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2). Recuperado de: <http://psicothema.com/pdf/524.pdf>
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603110.pdf>
- Bermeo, P. y Merchán, B. (2011). *El aprendizaje basado en problemas y su relación con el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño* (Trabajo de titulación de licenciatura). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2231/1/tps734.pdf>
- Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*, 21(2), 1-10. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Bustos, A. (2017). *Los proyectos pedagógicos como estrategia para evaluar destrezas con criterio de desempeño en ciencias naturales* (Examen complejo). Recuperado de: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/11464/1/ECUACS%20DE00090.pdf>



- Cabrera, F. (2010). *El pensamiento creativo desde la reforma curricular ecuatoriana. Estudio en la etapa de las operaciones formales (8o, 9o y 10o) año de educación básica* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2795/1/tm4384.pdf>
- Calle, J. y Ochoa L. (2015). *Importancia de la evaluación desde un enfoque constructivista de y para los aprendizajes en educación general básica* (Trabajo de titulación de licenciatura). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23181/1/Tesis.pdf>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Capita, A. (2009). La evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje. *Innovación y Experiencias educativas*, (45). Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu\\_mero\\_16/ANGELA%20MARIA\\_HERRERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_16/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf)
- Cárdenas, F. y Pastrana, L. (2016). El aprendizaje por investigación y la evaluación auténtica: dos escenarios de formación complementarios. En F. Cardenas y L. Pastrana (eds.), *Aprendizaje y evaluación auténtica: experiencias y perspectivas de aplicación*. (pp. 11-31). Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Condemarín, M. (2008). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En I. Borrero (comp.), *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (pp. 60-72). Bogotá, Colombia: Fundalectura.
- Córdoba, M. (2013). *Evaluación Auténtica*. Recuperado de: <https://www.intec.edu.do/downloads/documents/profesorado/evaluacion->



[autentica.pdf?fbclid=IwAR2UNWjCJRgYZargTfPI18YfG1UPZafMQ9joE29sASQbkQoTBeJESPWukXo](https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4f2d0)

Díaz, D. (2008). *La evaluación auténtica y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de maestría). Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4f2d0>

Díaz-Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En F. Díaz-Barriga (ed.), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. (pp. 125-163). México: McGraw Hill.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. De F. Díaz-Barriga y G. Hernández (Eds.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, (pp. 349-425). México: McGraw-Hill.

Echevarría, Y. (marzo de 2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo xxi? Su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema. En Martínez J. (coord.), *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. Universidad de Málaga. España.

Fernández, A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *San Gregorio*, 1(9). Recuperado de: <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/52/7>

García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/687/index.htm>



Gimeno, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Gimeno\\_Sacristan\\_1\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_1_Unidad_2.pdf)

Guzmán, L. y Ortiz, C. (2019). *La evaluación auténtica como una alternativa para mejorar el rendimiento académico: estudio exploratorio* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4905/La%20evaluaci%F3n%20aut%E9ntica%20como%20una%20alternativa%20para%20mejorar%20el%20rendimiento%20acad%E9mico.%20estudio%20exploratorio.pdf;jsessionid=7D55A11CD3964B2CFB3C4C2B36200189?sequence=1>

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC*, 5(2), 26-35. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>

Herrera, M. y Cochancela, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*, 5(15), 362-383. doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>

Herrington, J. y Herrington, A. (1998). Evaluación auténtica y “multimedia” ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica? *Higher Education Research and development*, 17(3). Recuperado de: [https://web.fceia.unr.edu.ar/images/PDF/Eva\\_autentca\\_multime.pdf](https://web.fceia.unr.edu.ar/images/PDF/Eva_autentca_multime.pdf)

Latorre, M. y Varela, J. (2015). La contribución de las rúbricas a las prácticas de evaluación auténtica. *Observar*, (9). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/309084468\\_ESP\\_La\\_contribucion\\_de\\_las\\_rubricas\\_a\\_la\\_practica\\_de\\_la\\_evaluacion\\_autentica\\_ENG\\_The\\_contribution\\_of\\_rubrics\\_to\\_authentic\\_assessment\\_practice#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/309084468_ESP_La_contribucion_de_las_rubricas_a_la_practica_de_la_evaluacion_autentica_ENG_The_contribution_of_rubrics_to_authentic_assessment_practice#fullTextFileContent)

Ministerio del Ambiente del Perú. (septiembre de 2013). *Indicadores de logro*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: [http://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2\\_inicial/indicadores\\_de\\_logro.html](http://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/indicadores_de_logro.html)

Ministerio de Educación de Chile. (28 de abril de 2019). *Evaluación auténtica: principios, orientaciones y ejemplos* [Mensaje en un blog]. Recuperado de:



<https://webdelmaestrocmf.com/portal/evaluacion-autentica-principios-orientaciones-ejemplos/>

Ministerio de Educación y Cultura y Dirección de Mejoramiento Profesional. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Quito, Ecuador: DINAMEP

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. (2004), *Evaluación de los aprendizajes*. Quito, Ecuador: MEC.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2006), *Plan decenal de educación 2006 - 2015*, Quito. Recuperado de: [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion\\_2007.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf) [Consulta: 23 de noviembre de 2020]

Ministerio de Educación del Ecuador. (2008), *Resultados pruebas censales ser Ecuador 2008*. Recuperado de: <http://web.educacion.gob.ec/upload/resultadoPruebasWEB.pdf> [Consulta: 23 de noviembre de 2020]

Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/14453803/ACTUALIZACION\\_FORTALECIMIENTO\\_CURRICULAR\\_EDUCACION\\_GENERAL\\_BASICA](https://www.academia.edu/14453803/ACTUALIZACION_FORTALECIMIENTO_CURRICULAR_EDUCACION_GENERAL_BASICA) [Consulta: 23 de noviembre de 2020]

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural*. Quito-Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf> [Consulta: 23 de noviembre de 2020]

Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>



- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO* (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma01de16.pdf.pdf>
- Morocho, R. (2014). *Sistema de evaluación de aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño en los estudiantes de sexto y séptimo año de educación básica de la escuela Fiscomisional Fe y Alegría perteneciente a la parroquia Celiano Monge, cantón Ambato* (Tesis de maestría). Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7540/1/Mg.DCEv.Ed.2322.pdf>
- Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación educativa*, 8(14). Recuperado de: [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf)
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Recuperado de: <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>
- Rendón, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva educacional, formación de profesores* 53(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700003.pdf>
- Rojas, M. (2015). Reformas educativas en Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 4(8). Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/360/357>
- Rosales, M. (Noviembre de 2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. En M. Rosales (presidencia), *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Colegio San José Caguas. Puerto Rico. Recuperado de:



<https://docplayer.es/6222841-Proceso-evaluativo-evaluacion-sumativa-evaluacion-formativa-y-asesment-su-impacto-en-la-educacion-actual.html>

Salazar, R. (2014). *Sistema educativo ecuatoriano: Una revisión histórica hasta nuestros días*. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/8691359/Sistema\\_educativo\\_ecuatoriano\\_Una\\_revisi%C3%B3n\\_hist%C3%B3rica\\_hasta\\_nuestros\\_d%C3%ADas\\_Ecuadorian\\_educational\\_system\\_A\\_historical\\_overview\\_up\\_to\\_date](https://www.academia.edu/8691359/Sistema_educativo_ecuatoriano_Una_revisi%C3%B3n_hist%C3%B3rica_hasta_nuestros_d%C3%ADas_Ecuadorian_educational_system_A_historical_overview_up_to_date)

Sánchez, J. (2007). *Impacto de la reforma curricular consensuada en la práctica profesional de los docentes: los desafíos de un grupo de docentes de tres instituciones educativas del cantón Baños, frente a los contenidos de la Reforma* (Tesis de maestría).

Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/496/1/T594-MGE-S%c3%a1nchez-Impacto%20de%20la%20reforma%20curricular%20consensuada%20en%20la%20pr%C3%a1ctica%20profesional%20de%20los%20docentes.pdf>

Santana, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 32(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032105.pdf>

Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, (45). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100006.pdf>

Ucha, F. (octubre de 2010). Definición de coevaluación. [Mensaje en un blog]. Recuperado de:

<https://www.definicionabc.com/general/coevaluacion.php#:~:text=La%20Coevaluaci%C3%B3n%20consiste%20en%20la,sus%20propios%20compa%C3%B1eros%20de%20estudio.>

Uretra, F. y García, J. (2010). Enfoques y técnicas de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes guatemaltecos en el nivel primario. *Revista Centroamericana de educación, PatriaGrande*, 1(1). Recuperado de:





<https://www.researchgate.net/publication/235783085> Enfoques y técnicas de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes guatemaltecos en el nivel primario Approaches and techniques of assessment of learning using in Guatemala la teacher primary le

Uribe, S., Zapata, A., y Gómez, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Recuperado de: <https://institutoprofesionalmr.org/wp-content/uploads/2018/04/Correa-Puerta-Restrepo-2002-Investigacion-Evaluativa.pdf>

Vaca, G. (2015). *Diseño de una estrategia de evaluación auténtica en el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en preparatoria de la educación general básica* (Tesis de maestría). Recuperado de: <https://repositorio.pucsa.edu.ec/bitstream/123456789/1374/1/75762.pdf>

Valdivia, I. (2009). *Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984005.pdf>

Valero, E. (2016). *Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media: ¿encuentros o desencuentros?* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1013/TO-19270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>

Velasco de Rivera, A. y Lasso de Simone, M. (1998). *Guía general para la aplicación de la reforma curricular*. Quito, Ecuador: Autores Varios

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Revistas UM*, 24. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>